

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LP4 - EDUCAÇÃO E ARTES

Cristine Schüssler de Vasconcellos

'ENTRE' MULTIPLICIDADES DE UM COLETIVO: SOBRE A
PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Santa Maria, RS

2019

Cristine Schüssler de Vasconcellos

**'ENTRE' MULTIPLICIDADES DE UM COLETIVO: SOBRE A PRODUÇÃO
DE DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisição para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, RS

2019

de Vasconcellos, Cristine
'ENTRE' MULTIPLICIDADES DE UM COLETIVO: SOBRE A
PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA / Cristine de
Vasconcellos.- 2019.
135 p.; 30 cm

Orientador: Marilda Oliveira de Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Diários da Prática Pedagógica 2. Docência em Artes
Visuais 3. Multiplicidades 4. Agenciamentos Coletivos 5.
Signos I. Oliveira de Oliveira, Marilda II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da usm. dados fornecidos pelo
autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca
central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt ratta cma 10/1728.

Cristine Schüssler de Vasconcellos

**'ENTRE' MULTIPLICIDADES DE UM COLETIVO: SOBRE A PRODUÇÃO
DE DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Aprovado em 25 de junho de 2019:

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientadora)

Tamiris Vaz, Dra. (UFU)

Vivien Kelling Cardonetti, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso de produzir minha dissertação de mestrado, a pensar 'entre' multiplicidades de um coletivo e sobre a produção de diários da prática pedagógica, dei-me conta de que além do bando que atravessou essa escrita, fiz parte, faço parte, de muitos outros 'bandos' que, de alguma forma, fizeram essa travessia comigo. Agradeço carinhosamente cada indivíduo dessas matilhas. Primeiramente gostaria de agradecer aqui minha família: mãe, pai, irmãos, filho e o 'dog', pela companhia até tarde, momentos de respiro, incentivo e força, carinho, os cafés feitos com amor, a ajuda com as imagens, a ajuda em assumir afazeres meus, o empréstimo de notebook, a leitura dessa pesquisa com um olhar atento, os dizeres sobre parar, distanciar e viver outras coisas, um fazer sorrir e lembrar o quanto são importantes para mim. Agradeço também ao meu namorado e família, pelo apoio e estímulo, a paciência pela ausência em vários momentos, pela produção de um abstract, pela manta feita com carinho para me aquecer nas noites de frio, pelo carinho do namorado com palavras de alento e estímulo, o carinho e alegria compartilhados com todos nos encontros de almoço aos domingos. Agradeço aos estudantes dos Estágios Curriculares Supervisionados do 2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018 por me acolherem e partilharem de seus processos, pela autorização, dada com alegria, do uso de imagem e menção dos nomes dentro dessa pesquisa, por tudo que pudemos produzir juntos. Gostaria de agradecer ao 'bando', grupo de orientação coletiva, pelas contribuições e partilhas que foram de suma importância para a pesquisa. Desse grupo "em especial" gostaria de agradecer minha orientadora, a quem admiro muito, Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, por tudo durante esse processo. Atenção, paciência, carinho, incentivo, leitura minuciosa, pela singular orientadora que é. Por fim, meus agradecimentos à banca, pelo olhar atento, pelas contribuições que foram muito importantes desde o momento da qualificação e, acredito, para essa defesa também.





“qualquer traço linha ponto de fuga
um buraco de agulha ou de telha
onde chova
qualquer perna braço pedra passo
parte de um pedaço que se mova
qualquer
qualquer fresta furo vão de muro
fenda boca onde não se caiba
qualquer vento nuvem flor que se imagine além de onde o céu acaba
qualquer carne alcatre quilo aquilo sim e por que não?
qualquer migalha lasca naco grão molécula de pão
qualquer dobra nesga rasgo risco
onde a prega a ruga o vinco da pele
apareça
qualquer lapso abalo curto-circuito
qualquer susto que não se mereça
qualquer curva de qualquer destino que desfaça o curso de qualquer certeza
qualquer coisa
qualquer coisa que não fique ílesa
qualquer coisa
qualquer coisa que não fixe.”

(Arnaldo Antunes – Qualquer)

RESUMO

'ENTRE' MULTIPLICIDADES DE UM COLETIVO: SOBRE A PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

AUTORA: Cristine Schüssler de Vasconcellos

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

25 de junho de 2019, Centro de Educação, sala 3350

Esta dissertação de mestrado opera com os conceitos de multiplicidade e agenciamentos coletivos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 2012); de modo a pensar as produções desenvolvidas junto aos estudantes dos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Nesses agenciamentos que se dão no coletivo, elegeu-se como materialidade os Diários da Prática Pedagógica, DPPs (OLIVEIRA, 2014), atentando para as possíveis interlocuções e contribuições na produção docente e na pesquisa em educação e artes. Pense-se com as filosofias da diferença para compor uma escrita em meio aos encontros com signos, com os afetos e com os atravessamentos de um coletivo (DELEUZE, 2010). Apresenta-se como problemática: como os agenciamentos coletivos, os signos e as multiplicidades de um 'bando' podem atravessar os diários da prática pedagógica e compor com a produção docente e a pesquisa em educação e artes? Articula-se essa pesquisa ao método da autoetnografia, a partir dos estudos de Versiani (2005). Ao pensar e espreitar os agenciamentos coletivos, o encontro com signos e as multiplicidades de um 'bando' junto aos Diários da Prática Pedagógica, foi possível cartografar as conexões que se produzem no entre, movimentando o pensamento em meio ao coletivo.

Palavras-chave: Agenciamentos coletivos. Signos. Multiplicidade. Docência em Artes Visuais. Diários da Prática Pedagógica.

ABSTRACT

'AMONG' MULTIPLICITIES OF A COLLECTIVE: ABOUT THE PRODUCTION OF PEDAGOGICAL PRACTICE DIARIES

AUTHOR: Cristine Schüssler de Vasconcellos

ADVISOR: Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira

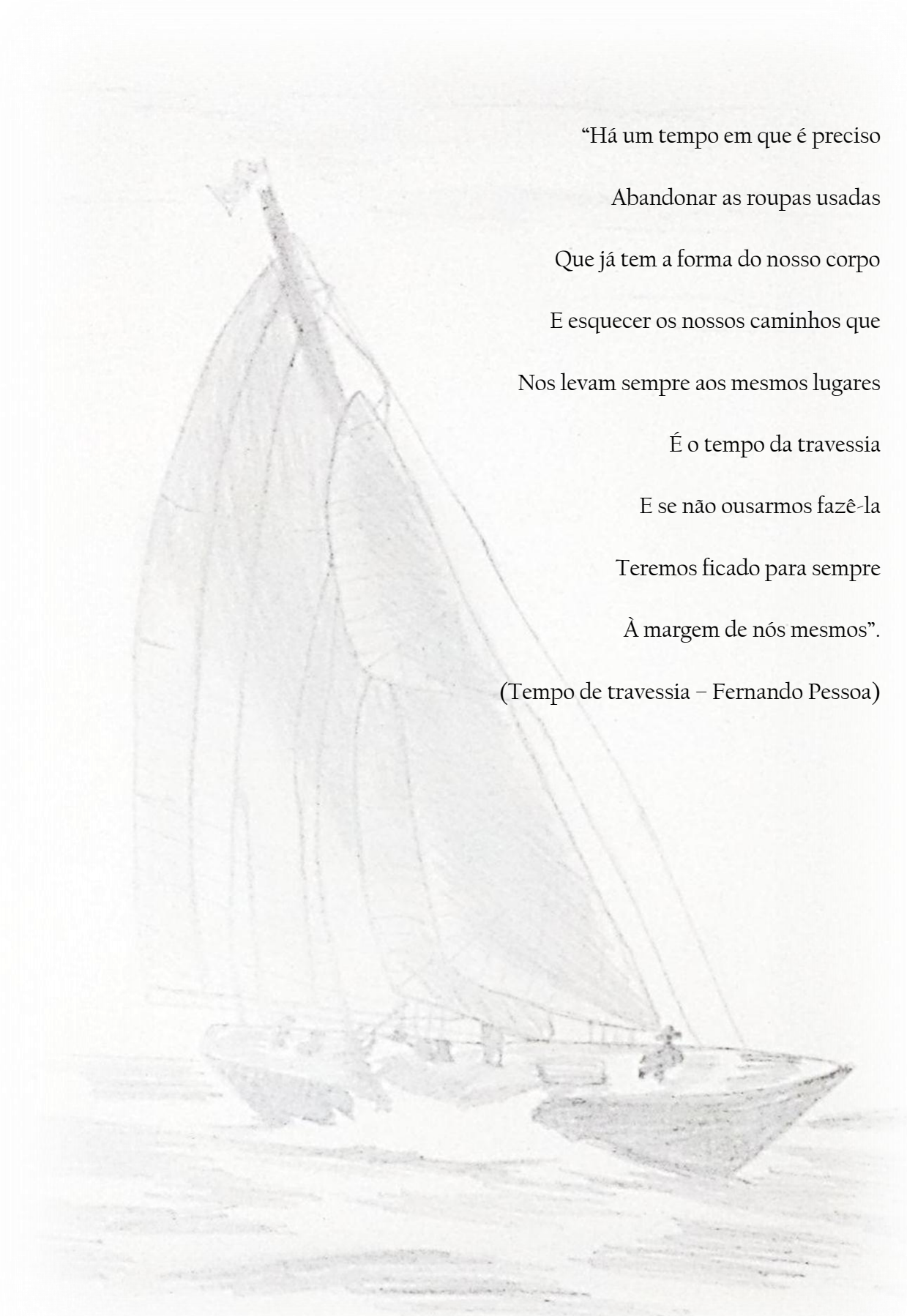
June, 25th, 2019, Centro de Educação, room 3350

This master's dissertation operates with the concepts of multiplicity and collective agency (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 2012), in order to think the productions developed with the students of Estágios Curriculares Supervisionados III and IV in the Licenciatura em Artes Visuais major at Universidade Federal de Santa Maria, RS. In these agencies, happening in the collective, the Pedagogical Practice Diaries, DPPs (OLIVEIRA, 2014), were elected as materiality, paying attention to the possible interlocutions and contributions regarding teacher production and research in education and arts. Thinking with a philosophy of differences in order to compose a writing among the encounters with signs, affections and crossings of a collective (DELEUZE, 2010). Presenting as a problematic: "how the collective agencies, the signs and multiplicities of a 'group' can cross the pedagogical practice diaries and compose with teacher production and research in education and arts?" This research articulates with the autoethnography method, from the studies of Versiani (2005). By thinking and observing the collective agencies, the encounter with signs and multiplicities of a 'group' with Pedagogical Practice Diaries, it was possible to map the connections that are produced in between, moving the thinking amongst the collective.

Keywords: Collective agencies. Signs. Multiplicity. Teaching in Visual Arts. Pedagogical Practice Diaries.

SUMÁRIO

Encontros, atravessamentos... multiplicidades de um coletivo como potência para a pesquisa.....	10
Pesquisas outras: encontros com o que atravessa essa dissertação...das multiplicidades, dos agenciamentos coletivos e dos diários da prática pedagógica.....	18
Autoetnografia.....	35
Filosofias da diferença/ filosofias das multiplicidade.....	41
Signo e pensamento: 'o que nos violenta é o que nos faz pensar'...	57
Conceito: uma potência, um movimento no fluxo de uma produção docente.	68
Diários da Prática Pedagógica/ Diários Visuais... 'docere' + 'ars'	88
Considerações, devires... em aberto	121
Referências.....	126



“Há um tempo em que é preciso
Abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
Nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos”.

(Tempo de travessia – Fernando Pessoa)

Encontros, atravessamentos... multiplicidades de um coletivo como potência para a pesquisa

Em meio aos deslocamentos constantes de uma produção docente, sinalizo inicialmente as nuances que se desenharam na tentativa de elaborar um anteprojeto, que culminaria no projeto e na dissertação aqui apresentada. Além das problemáticas que se enunciavam, afetava-me o que já vinha pesquisando desde o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "O que pode à docência em formação inicial em Artes Visuais? Pensando a aprendizagem pelos signos" (VASCONCELLOS, 2016), no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Esse tema foi operado e problematizado junto aos espaços educacionais nos quais estava inserida pelas diferentes produções de sentidos e afetos¹ disparados por signos, pensamentos, imagens, movimentos em uma relação com a vida. Essas problematizações acionaram o pensamento e o arrastaram para outros lugares: o que me moveu e forçou a pensar? O que me inquietou e desacomodou nos processos de produção docente? Como me produzi docente junto aos coletivos? A cada passo dado, uma outra pesquisa, as problematizações retornavam, e eram outras, multiplicavam-se, entrecruzavam-se, ressoavam...

O que potencializou a pesquisa foi pensar como me produzo docente no 'entre' de um coletivo de grupos compostos por multiplicidades, singularidades², nas interlocuções e contribuições que lançaram signos, potências de afetar e acionar o pensamento, também ao produzir imagens.

Sobre as imagens, cabe ressaltar que quando as produzimos ou as trazemos para a interlocução com o texto, pensamos estas enquanto elementos

¹ O conceito de afeto foi acolhido segundo Spinoza (2009, p. 98) como "as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada".

² As singularidades são pensadas com Deleuze, e são sempre relativas a uma multiplicidade. As singularidades designam as "dimensões" intensivas de uma multiplicidade e podem igualmente ser nomeadas "intensidades", "afectos" ou mesmo "heccidades"; sua distribuição corresponde, portanto, ao mapa afetivo de um agenciamento (ZOURABICHVILI, 2004, p. 45).

tensionadores em nossas pesquisas. Neste sentido, procuramos fazer esse movimento com imagens desde a graduação. Não temos como intenção utilizar a imagem como representação do texto escrito, e sim utilizá-la para compor e articular com a escrita, para que operem como potência e movimento do pensamento, produzindo outros sentidos em devir. Sendo assim, como mencionam Neuscharank e Barin:

Quando escolhemos trabalhar com imagens nas pesquisas acadêmicas, por esse escopo teórico, também trabalhamos com visualidades, pois o que nos interessa é o que é produzido nas relações, no 'entre', seja entre as imagens e o pesquisador, entre as imagens e o texto, entre as imagens e o leitor, nos atravessamentos dos modos de leituras e produções de sentidos (NEUSCHARANK; BARIN, 2018, p. 55).

Com isso, pensamos as imagens enquanto pontos de partida ou de meio (NEUSCHARANK; BARIN, 2018) que possibilitam experimentações, sensações, sentimentos e também pensamentos. As visualidades, dizem respeito a esse processo, esse encontro, a produção de sentidos que conseguimos estabelecer com as imagens que nos afetam, inquietam e deslocam o pensamento. Podemos dizer também que essas visualidades compõem multiplicidades, singularidades na relação imagem, produção de sentido e pensamento.

Pensar aqui o que compõe um grupo, um 'bando', refere-se à multiplicidade conceituada por Deleuze e Guattari (2011; 2012). Segundo os autores, uma multiplicidade é composta de heterogêneos e se define pelo número de suas dimensões, não por seus elementos ou "por um centro de unificação ou de compreensão" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34), ela não se divide sem que mude sua natureza.

Considerando as interlocuções e atravessamentos desse coletivo, e o que estes produzem para pensar a educação, de modo geral, e a educação em artes visuais, de modo particular, esta pesquisa se desloca de suas referências iniciais para problematizar os agenciamentos coletivos produzidos por um grupo de pessoas durante o 2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018 na disciplina de

docência orientada. Agenciamento é entendido na pesquisa como um “crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). Os agenciamentos coletivos produzidos no grupo dos estágios seriam como as constantes conexões em movimento na relação com os processos que fazem parte da docência em formação, conexões com leituras, escritas, diálogos, partilhas, que se modificam constantemente produzindo outras coisas, outros modos de ser/estar docentes; possibilidades para a prática educativa, para as formas de escrever e pensar sobre a docência em artes visuais.

A docência orientada é uma disciplina componente da matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação, na qual o/a mestrando/a ou doutorando/a bolsista tem de acompanhar junto ao seu orientador/a pelo menos 30% das aulas dos/das estudantes de graduação.

Fiz a escolha pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado III e IV, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, considerando as disciplinas oferecidas nos dois semestres em questão, isto significa que estas não são regras, elas podem variar dependendo de quais disciplinas a orientadora oferta no semestre.

Dentre os muitos disparos, alguns movimentos foram intensos nesse processo constante de estar docente ao pensar com a perspectiva das filosofias da diferença, mais especificamente com os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Articulei com a escrita da dissertação, a metodologia da autoetnografia (VERSIANI, 2005), método pensado pelo viés do pós-estruturalismo que se caracteriza como um modo de ver-se a partir de um coletivo e por acolher processos em travessia, repletos de potencialidades, singularidades e multiplicidades que compõem um grupo.

Assim, a problemática que envolveu a pesquisa foi: como os agenciamentos coletivos, os signos e as multiplicidades de um ‘bando’ podem

atravessar os diários da prática pedagógica e compor com a produção docente e a pesquisa em educação e artes?

Com essa problemática de pesquisa convoco o/a leitor/a a um pensar 'com', 'entre', e talvez, produzir outros sentidos, escritas a compor o espaço da educação. Um convite a pensar 'com' e pensar em um 'entre' seria como nos falam Deleuze e Guattari (2011, p. 49), "um lugar onde as coisas adquirem velocidade".

Entre as coisas não designa uma correlação localizável, que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Assim, inseri-me neste processo e problematizei os signos que me afetaram junto aos grupos de estágio nos quais estive participando durante este percurso de escrita da dissertação e na constante produção docente.

Signo, para Deleuze (2010), "é o objeto de um encontro" (p. 91); são forças, disparadores que nos movimentam a pensar e produzir sentindo nas relações que fazemos entre/com as coisas, e para que isso aconteça "é preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo" (p. 22).

De tal modo problematizei também, o que as multiplicidades, as interlocuções, atravessamentos, ressonâncias dispararam e potencializaram com os agenciamentos coletivos que se fizeram presentes na escrita, na vida, em grupo, e com a noção de bando (DELEUZE; PARNET, 1998), que se delinearam por esse coletivo no qual habitei. Ao operar com a noção de 'bando' perspectivando sua relação com o conceito de devir-animal, que me auxiliou a pensar as multiplicidades. "Num devir-animal, estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma, com uma multiplicidade" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

Para que essa pesquisa transite nesse fluxo constante de agenciamentos coletivos, acolheu-se como materialidade os encontros³, as interlocuções, as problematizações, escritas, e os diários da prática pedagógica/diários visuais (OLIVEIRA, 2014), produzidos pelos/pelas estagiários/as durante esse percurso de dois semestres. Diário este proposto como instrumento teórico/metodológico e avaliativo do processo educativo no estágio curricular supervisionado, composto por imagens, textos, sensações, inquietações, relações com as leituras e conceitos operados pelos/pelas acadêmicos/as em seus projetos, falas dos/das estudantes na escola; tudo aquilo, ou quase tudo que vem a afetar e produzir sentido para os/as estudantes dos estágios durante esse percurso docente.

Dentre muitas denominações encontradas em pesquisas sobre os diários, tais como: diário de bordo, diário de campo, diário de aula, diários visuais e diário da prática pedagógica (dpp), escolhi dar ênfase aos diários da prática pedagógica, por esta denominação ter sido cunhada pela orientadora dos estágios a que me refiro nessa pesquisa, professora Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. Considero também esta escolha por este ter sido o tipo de diário que foi trabalhado nesses estágios.

Agrego em minha escrita dos diários da prática pedagógica a denominação de diários visuais, pois, os diários da prática pedagógica são pensados enquanto diários de registros textuais e visuais.

As imagens que estão presentes nessa dissertação são dos diários da prática pedagógica/diários visuais, produzidos pelos/as estudantes dos estágios III e IV, e também do diário que produzi nesse período de elaboração dessa pesquisa.

Saliento que essas imagens vêm a compor com a escrita, e que por se tratarem de diários dos/das estudantes, em sua maioria, procurei preservar ao máximo sua autenticidade. Sendo assim, essas pouco foram manipuladas

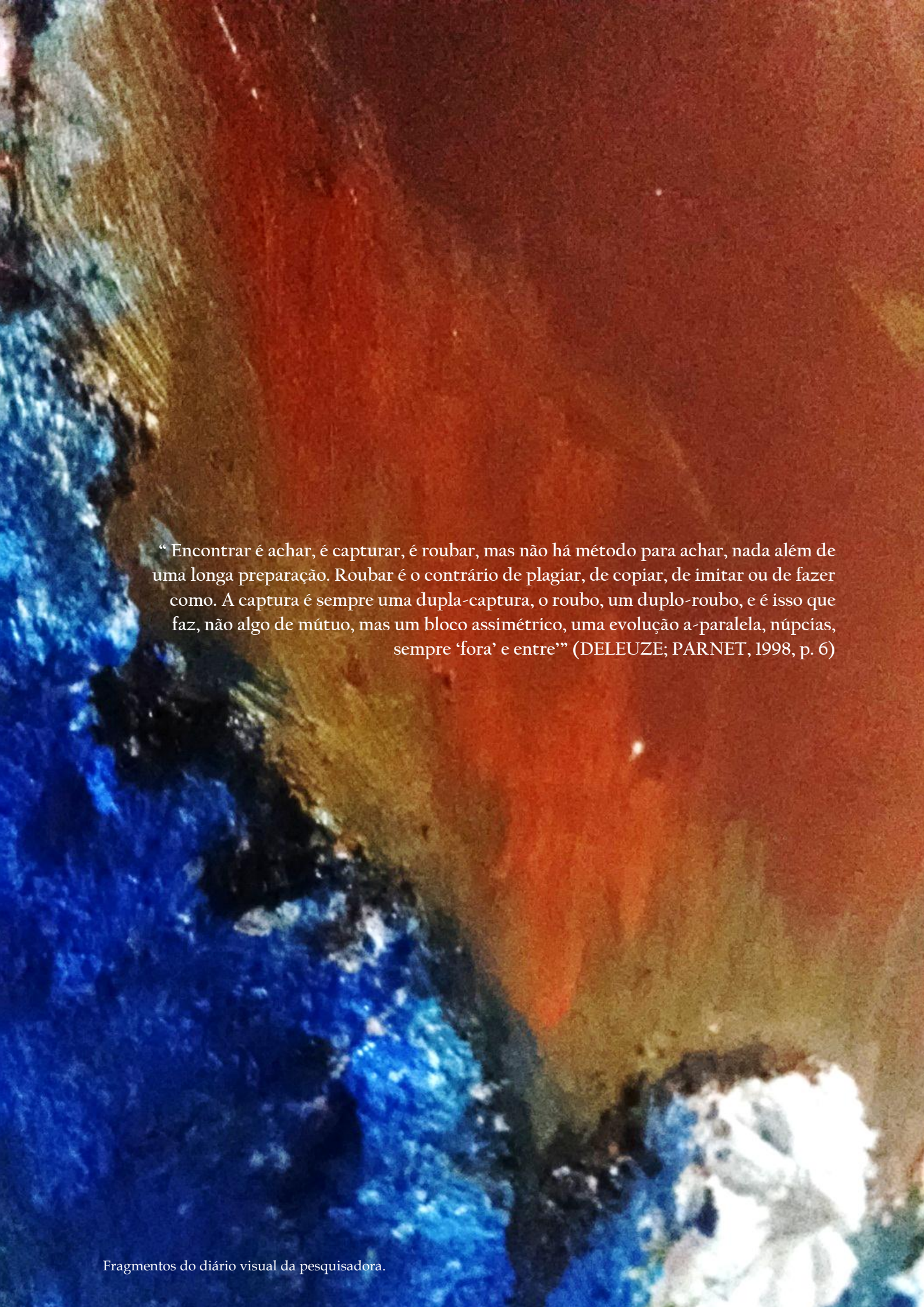
³ Os encontros podem se dar com pessoas, grupos, coisas, leituras, imagens, (DELEUZE, 1988-989).

digitalmente por mim. A intenção foi valorizá-las salientando a cor e expondo-as, em sua maioria, em tamanho de página inteira.

Selecionei três diários que foram operados no corpo deste texto pelos atravessamentos e afetos que potencializaram e movimentaram minha escrita. Os demais diários também aparecem nesta dissertação, apesar de não estarem inseridos no corpo do texto. São igualmente importantes por fazerem parte de uma produção docente que se fez junto a esse coletivo que denominei 'bando'.

Da mesma forma, em meio à escrita lanço algumas problemáticas que fazem parte do questionário elaborado pela professora orientadora dos estágios, referente à produção dos diários da prática pedagógica/diários visuais, respondido pelos/as estudantes ao final de cada semestre em questão.

Ao apresentar esta dissertação como a elaboração de uma pesquisa, em meio a processos, junto a um coletivo, agenciado e entrelaçado entre docências, arte e vida, não se pretendeu encontrar respostas definitivas e nem mesmo produzi-las. Outrossim, convidou-se a um movimento constante de pensar as potencialidades de um coletivo, os agenciamentos, as multiplicidades e singularidades que pudessem compor esse texto, assim como produzir sentidos para mim, enquanto pesquisadora e docente, deixando espaços também para que o/a leitor/a possa produzir suas interlocuções.

An abstract painting with a rich, textured surface. The left side is dominated by vibrant blue and white, with some black and dark green accents. The right side is a warm, solid orange-red. The overall effect is one of depth and movement, with visible brushstrokes and layered colors.

“ Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e entre” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6)

Pesquisas outras: encontros com o que atravessa essa dissertação...das multiplicidades, dos agenciamentos coletivos e dos diários da prática pedagógica.

Ao investigar as produções já existentes que pudessem compor o estado da arte desta dissertação, possibilitando algumas aproximações e agenciamentos, escolhi como descritores os conceitos norteadores de minha pesquisa, bem como a materialidade elegida, que seriam estes: agenciamentos coletivos; multiplicidade e diários da prática pedagógica, desdobrando este último nos descritores diários visuais e diários de aula. Para tanto busquei tais produções datadas no período de 2000 até abril de 2019, relacionadas ao campo da educação, preferencialmente na área de conhecimento em educação e artes. Essa procura se deu nos seguintes espaços: através da Plataforma Sucupira, revistas voltadas para área da educação/educação e artes de qualis B2 a A1; Manancial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dissertações e teses; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES.

Nessa busca, selecionei os artigos, teses e dissertações onde os conceitos que utilizei como descritores (agenciamentos coletivos e multiplicidade) foram pensados a partir dos autores Deleuze e Guattari. Para as pesquisas que envolvem os diários, escolhi as que tinham relação ou aproximação com o campo da educação e artes e que pudessem dialogar com o tema desta dissertação. Procurei selecionar textos que continham em seu título e/ou palavras-chave os descritores mencionados acima, pensando assim a relevância dos mesmos dentro das pesquisas encontradas e também possíveis aproximações com a minha pesquisa de dissertação.

As pesquisas selecionadas para o descritor multiplicidade contribuíram para uma maior aproximação e compreensão de como esse conceito é operado, segundo Deleuze. Já as pesquisas que escolhi referentes ao descritor

agenciamentos coletivos, possibilitou perceber as diferentes formas de pensar e operar com esse conceito em uma pesquisa.

As pesquisas sobre os diários da prática pedagógica, diários visuais, diários de aula mostraram uma gama maior de produção, em meio a essas pesquisas pude encontrar também terminologias variadas para a denominação dos diários tais como: diário de campo, diário de bordo, diário de aula, diário da prática pedagógica, diários visuais, entre outros mais peculiares. Para tanto, detive-me em selecionar os que se encaixam nos descritores pensados nessa dissertação e os que têm relação com o campo de conhecimento pelo qual estou inserida, educação/educação e artes, a fim de potencializar a minha escrita pelas aproximações possíveis. Essa pesquisa referente aos diários mostrou-me o quão tem sido relevante para a formação e produção docente o uso desses instrumentos de prática pedagógica, bem como as suas mais variadas formas e usos que não se restringem a alguma área de conhecimento específica.

Considerando que algumas dessas pesquisas selecionadas estão inseridas no campo da filosofia ou da psicologia e, mais especificamente as que tratam dos conceitos de multiplicidade e agenciamentos coletivos, e que para as pesquisas dos diários foram encontrados textos que abordam diversos usos desse instrumento e também por diferentes áreas do conhecimento, atentei-me para as seguintes problemáticas: que agenciamentos são possíveis entre as pesquisas encontradas e minha pesquisa de dissertação? O que estas podem potencializar em minha escrita? Em que minha pesquisa se diferencia das pesquisas encontradas?

Alguns encontros

Das multiplicidades:

- OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. **Conversas entre Escher e Deleuze: tecendo percursos para se pensar a subjetivação.**

Artigo publicado na revista *Psicologia & Sociedade* em 2006.

Palavras-chave: Subjetivação. Multiplicidade. Perspectivismo.

A partir das obras do artista Murijs Escher, as autoras buscam tecer aproximações com alguns conceitos trabalhados por Gilles Deleuze, a fim de visualizar “configurações espaciais e temporais que subvertam estruturas lineares e dicotômicas através de formas de ocupação do espaço construídas na multiplicidade” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 34). Entende que tais referenciais advindos da Arte e da Filosofia possibilitam a problematização de outros modos de subjetivação.

Ao tecer aproximações das obras de Escher com o conceito de multiplicidade de Deleuze, as autoras percebem essa multiplicidade enquanto mundos que coexistem ao mesmo tempo e lugar, mundos que possibilitam outros modos de subjetivar o olhar para essas obras. Essas multiplicidades atentam para um ‘olhar perspectivo’ que abarcam realidades possíveis e múltiplas que quebram a ideia de unidade totalizadora. As autoras apontam a repetição nas obras de Escher como um elemento gerador que convoca o diferente e não a semelhança. Sendo assim, entende o artista em suas aproximações com os conceitos de Deleuze como um artista que cria “outros trajetos no plano vivido produzindo modos de subjetivação abrigados na multiplicidade e na diferença” (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 37).

Nesse sentido, atento-me para este texto pelo modo como o conceito de multiplicidade é pensado na relação com as obras do artista em questão, as quais me aproximam de um pensar as multiplicidades de um bando e os

Diários da Prática Pedagógica que abarcam modos de existir e produzir agenciamentos no coletivos.

- SOUZA, Antônio Vital Menezes de; SANTOS, Vinicius Silva. **Aprendências Nômade(s): Expressões da multiplicidade em Gilles Deleuze.**

Artigo apresentado no V colóquio internacional “Educação e contemporaneidade” realizado em 21 a 23 de setembro de 2011 em São Cristovão - SE.

Palavras-chave: Aprendizagem. Nomadologia. Multiplicidade.

Esse texto é parte da produção intelectual realizada no SEMINALIS - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais, Mídias e Educação Contemporânea da Universidade Federal de Sergipe. Com esse artigo os autores analisam o conceito de multiplicidade em Gilles Deleuze na relação com a aprendizagem humana, sua expressividade, ressonâncias e tensões. Em primeiro momento a intenção dos autores é compreender os conceitos da obra deleuziana que não devem possibilitar confundir pensar com reconhecer, imagem com representação e diferença com particularidade. Inicialmente explicitam a importância da Nomadologia em Deleuze e destacam as principais ideias que a constituem. Para tanto recorrem a ideia também deleuziana de imagem do pensamento. Abordam as fontes primeiras da criação de Deleuze na relação com a Nomadologia, sendo estas: Clastres, Michel Serres e Spinoza. Em segundo momento os autores fazem interlocução com o conceito de multiplicidade e explanam “heurísticamente a aproximação das ideias deleuzianas com o campo da aprendizagem” (SOUZA; SANTOS, 2011, p. 1).

Segundo os autores a Nomadologia se refere a dialogia e intercessão com Guattari conforme “concepção pautada por uma filosofia da imanência e do acontecimento” (SOUZA; SANTOS, 2011, p. 6). Mencionam que a imanência conceituada por Deleuze expressa a multiplicidade que somos, sem que a fundamentemos na variedade da multiplicação e da reprodutibilidade dos entes. Com isso, explicitam que multiplicar é reproduzir o mesmo em grau de

escalas e “multiplicidade é univocidade e imanência que reencontra a singularidade, a novidade e a invenção” (ibidem).

Interesso-me por essa pesquisa por possibilitar uma aproximação para a compreensão do conceito de multiplicidade em Deleuze e Guattari.

- **CARDONETTI; Vivien Kelling. Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas.**

Tese de doutorado em Educação defendida em 2014, pela Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chave: experiência educativa. Intercessões fílmicas. Ressonância. Multiplicidade. Acontecimento. Devir-criança.

A tese apresenta movimentos de diferentes fluxos de pensamento na relação com três intercessões fílmicas para instigar a pensar a experiência educativa. Buscou dar atenção àquilo que teve potência de afetar e inquietar nos encontros fílmicos com o intuito de possibilitar diferentes arranjos e tessituras.

As experiências se deram com o curta metragem ‘Los colores de las flores’ com os acadêmicos do Curso à Distância de Educação Especial – EAD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com as questões pensadas pelo encontro com o filme ‘A invenção de Hugo Cabret’, que foi assistido junto com os acadêmicos e supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID das Artes Visuais da UFSM e também a experiência da interlocução entre o filme ‘O Balão Branco’ e o livro ‘Pedagogia Profana’ do autor Jorge Larrosa, junto aos acadêmicos do Curso de Graduação em Artes Visuais da UFSM matriculados nos Estágios Supervisionados III e IV.

Com isso a autora menciona ter sido possível tecer problematizações com relação às intercessões e à docência em um diálogo com os conceitos de multiplicidade e acontecimentos, movimentando o pensamento da tese apresentada. Como resultados dessa pesquisa, Cardonetti aponta que as

problematizações abordadas a partir dos atravessamentos “das imagens fílmicas selecionadas, dos espaços de incidência inventiva com a potência infante, das narrativas e dos diários produzidos pelos acadêmicos” (CARDONETTI, 2014, p. 6), participantes da investigação e dos conceitos operados na pesquisa, em especial os pensados pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, “agiram como um vetor de ressonâncias” (ibidem) ao impulsionar questionar o inquestionável, o que possibilitou a invenção de “múltiplas e singulares cenas para educação” (ibidem) a partir dos ecos produzidos.

Essa tese interessa-me por pensar o conceito de multiplicidade enquanto um conceito que é operado como tensor para pensar as materialidades da pesquisa e também por considerar que as multiplicidades podem potencializar a produção de singularidades. É possível tecer algumas aproximações entre a tese e minha dissertação que contribuiu para potencializar minha escrita, o pensar com as multiplicidades que compõem a materialidade, o método autoetnográfico de produção da pesquisa, bem como o uso dos diários junto aos estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM.

Dos agenciamentos coletivos:

- **ROCHA; Décio. Agenciamentos coletivos de enunciação em o homem que copiava.**

Artigo publicado na revista *Psicologia em Estudo*, em 2007.

Palavras-chave: produção de subjetividade. Saber e poder. Agenciamentos coletivos de enunciação.

O artigo aborda o debate sobre o conceito de produção de subjetividade pensado com Guattari (1985), partindo da leitura do filme ‘O homem que copiava’ de Jorge Furtado, onde o autor argumenta a favor de uma abordagem que dá ênfase aos agenciamentos coletivos de enunciação “em substituição à

concepção de um sujeito individualizado da enunciação” (ROCHA, 2007, p. 403), articulando as relações de saber e poder pensadas por um viés foucautiano tematizando o distanciamento entre cópia e invenção para centrar-se na questão da subjetividade, enfatizando o que denominou de técnica de mosaico, a qual deverá corresponder à fragmentação do sujeito como alternativa a uma ótica que privilegie um modelo de sujeito cartesiano.

No texto Rocha aborda os agenciamentos coletivos enquanto efeitos de encontros, que não ocorrem por coincidência e que são constituídos por visibilidades e ‘enuncia-bilidades’ concebidos por saberes pelos quais se exercem relações de poder. O autor menciona que a noção de agenciamentos coletivos de enunciação permite apreender pequenos deslocamentos na multiplicidade de produção de modos de subjetivação.

Esse artigo interessa-me por possibilitar aproximações com o conceito de agenciamentos coletivos e por este ser pensado enquanto efeitos de encontros, o que potencializa pensar esse conceito em minha pesquisa em meio aos encontros que são produzidos junto a um coletivo.

- SILVA; Mariana Gesteira da. **Discursos sobre a miséria e a exclusão no cinema brasileiro contemporâneo: o caso do filme 5Xfavela, agora por nós mesmos.**

Dissertação de mestrado em Educação defendida em 2013, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Representação. Audiovisual. Cinema. Discurso. Agenciamento coletivo de enunciação.

Essa dissertação aborda a questão dos discursos que falam sobre a miséria e a exclusão advindos do cinema contemporâneo brasileiro, trazendo para o centro dessa discussão o filme ‘5Xfavela, agora por nós mesmos’ (2010). Silva analisa quais são os discursos presentes, como são apresentados, que estratégias são utilizadas para produzi-los e em que contextos surgem. Para tanto, a autora partiu de ensaios produzidos nos meios acadêmico e cultural, a

partir do tema da periferia e em um operar com o conceito de agenciamentos coletivos de enunciação pensados por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Como resultado da pesquisa menciona ser possível perceber “que não há necessariamente uma ruptura dos discursos sobre a periferia” (SILVA, 2013, p. 5) e sim um deslocamento de polos que vai do negativo para o positivo no que diz respeito à exclusão, onde o excluído está associado ao consumo ao invés de estar vinculado a um banditismo, o que lhe dá um novo status social que, com isso, levou a autora a considerar o surgimento de uma nova ‘figura ligada ao excluído’, que denominou de ‘novo pobre’.

Atento-me para esta pesquisa por operar com o conceito de agenciamentos coletivos de enunciação na relação com uma produção voltada para arte, as narrativas que se constituem a partir desses agenciamentos.

Dos Diários da Prática Pedagógica/Diários Visuais/Diários de aula:

- CHARRÉU, Leonardo Verde; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais.**

Artigo publicado na revista Cadernos de Pesquisa em 2015.

Palavras-chave: diários de classe. Portfólios. Formação de professores. Cultura visual.

O artigo disserta sobre as experiências profissionais dos autores, relacionadas com a produção de diários de aula e portfólios como instrumentos que são parte do processo de formação de professores. Nesse sentido, o artigo articula ao texto como esses (diários de aula e portfólios) são conceituados, em que estão pautados, as possíveis formas de organizá-los pensadas pelos estudantes e, também, que lugar ocupam no processo formativo enquanto instrumentos de prática pedagógica.

Para tanto, os autores fundamentam a escrita desse artigo trazendo para diálogo outros autores, que serviram de referência, apresentando conceitualmente de que forma são trabalhados esses dois instrumentos na formação de professores. Aliado a isso, operam com a cultura visual.

Tais experiências foram vivenciadas pelos autores em dois espaços distintos, um no Brasil e outro em Portugal, sendo estas experiências pontuadas conforme suas especificidades e contextualizações.

Ao tratar desses instrumentos em suas especificidades e semelhanças, ambos são abordados como uma investigação do estudante ou docente que busca pensar sua prática educativa a partir de um testemunho biográfico, onde é possível visualizar esses registros em qualquer momento do processo, não havendo necessidade destes registros serem feitos diariamente. Nesse sentido, é possível também detectar problemas, formas de pensar as ações pedagógicas, didáticas utilizadas, concepções políticas e/ou ideológicas.

Tanto os diários de aula quanto os portfólios trabalhados nessas experiências são compartilhados no coletivo do grupo dos estudantes junto aos seus orientadores, o que dá um caráter público às experiências e registros biográficos. Para os portfólios há também o intuito de pensar quais os objetivos da aprendizagem do estudante, se foram alcançados e também a proposta de pensar e pontuar possíveis ações para enfoques mais promissores no futuro.

Além da importância para a formação docente dos/as estudantes dos estágios, os autores relatam que o uso dos diários e portfólios contribui para que o/a professor/a orientador avalie suas práticas profissionais, assim como o material que oferece aos estudantes. Salientam ainda que não há um modelo a ser seguido desses instrumentos e cada estudante/professor/a irá produzir o seu, escolhendo a linguagem que quer utilizar, e que estes (diários e portfólios) devem qualificar o trabalho docente para que sejam úteis ao que se propõem.

Para os autores, a cultura visual contribui para pensar a maneira como nos relacionamos com as visualidades presentes no cotidiano e que são

utilizadas nas propostas pedagógicas em meio ao processo formativo, estabelecendo relação entre os conceitos trabalhados e a produção de imagens, bem como na relação que fazem entre uma imagem e outra.

Interessam-me essas experiências pelo que se aproximam com o processo de produção de minha pesquisa sobre os diários da prática pedagógica, considerando que esses referenciais fazem parte também de minha formação docente, de minha aprendizagem sobre o uso dos diários enquanto instrumento metodológico, o que possibilita uma maior interlocução conceitual com a materialidade de minha pesquisa.

- OLIVEIRA; Marilda Oliveira de. **Diários de aula como instrumento metodológico da prática educativa.**

Artigo publicado na Revista Lusófona de Educação em 2014.

Palavras-chave: Diário de aula. Prática educativa. Artes Visuais.

O texto discorre sobre a produção de diários de aula como instrumento metodológico da prática educativa, pensados a partir de Zabalza (2004), operados no estágio curricular supervisionado no curso de Artes Visuais. Como disparador para essa escrita a autora aborda como problemática de pesquisa “qual a importância e o lugar do diário de aula para os estagiários? ” (OLIVEIRA, 2014, p. 111) para explicar em que consiste os diários (textuais e visuais) e a forma como foram trabalhados no curso de Artes Visuais.

Opera como metodologia para a pesquisa a abordagem narrativo-biográfica. A pesquisa se deu do acompanhamento dos diários da prática pedagógica de seis professores em formação matriculados nos estágios III e IV da licenciatura do primeiro e segundo semestre de 2011.

Com os diários analisados a autora pôde perceber os modos de ver esses professores em formação, as escolhas que fizeram, como deram conta de seu processo de formação e o percurso da docência, considerando de grande

relevância o lugar ocupado pelos diários que em várias ocasiões ultrapassou o meio acadêmico.

Este artigo é de grande relevância para interlocução com a escrita dessa dissertação, pois nele a autora apresenta a definição elaborada por ela de Diário da Prática Pedagógica (dpp), materialidade de minha pesquisa, discorre de como este foi pensado a partir da definição de diário de aula, com aporte de referenciais como Zabalza (2004), Pórlan e Martín (1997) e também com outras produções de textos elaborados pela própria autora e escritas produzidas por ela na parceria com outros autores.

- **SATLER, Lara Lima. Diários de aula como deflagrador de uma pesquisa com experimentações audiovisuais.**

Artigo publicado na Revista Digital do LAV em 2016.

Palavras-chave: Diários de aula. Educação. Cultura visual.

Este artigo advém da pesquisa de doutorado da autora; partiu de experimentações audiovisuais registradas em diários de aula, situando-se no campo da educação e da cultura visual. Foram analisados para a produção da pesquisa tanto os diários dos estudantes participantes quanto da professora-pesquisadora. A problemática de pesquisa abordada foi: “Como a experimentação audiovisual associada ao uso dos diários de aula podem deflagrar processos de pesquisa envolvendo a categoria professor-pesquisador?” (SATLER, 2016, p. 35). Com a análise dos diários a pesquisadora objetivou discutir “sobre o potencial deflagrador de reflexão sistemática da ferramenta” (ibidem) e contribuir com as pesquisas no campo da educação e da cultura visual que utilizam os diários de aula.

A pesquisa abarcou duas experimentações que envolveram um grupo de estudantes do curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pensadas a partir de inquietações dos estudantes relativas ao curso. A primeira

experiência foi no ano de 2009 com a criação de um cine clube com debates sobre os filmes assistidos com o grupo de estudantes e a professora, intercalados com leituras que pudessem intensificar os debates e as interpretações sobre os mesmos.

A segunda experiência, mais adiante, abarcou a necessidade da professora-pesquisadora em aprofundar seu estudo sobre ensino e pesquisa da cultura visual como campo para pesquisar sua ação docente. Através de uma disciplina ministrada pela professora, onde a proposta partia de ações de extensão universitária. Essa ação teve como espaço as dependências da universidade e também na sala do Pezinho de Jatobá no bairro Shangry-lá, onde ocorriam as exibições dos filmes, os debates e também a criação de imagens junto a crianças que participavam do projeto.

Os diários de aula foram adotados como metodologia de avaliação da docente, e onde continham os registros dos estudantes sobre as experiências. A escrita semanal nos diários permitiu que os estudantes pensassem sobre o que aprendiam.

A escrita desse artigo contribui para pensar sobre a relevância dos diários de aula na produção docente que pode se dar em distintas áreas do conhecimento, e que estes podem ser profícuos para pesquisa e para pensar a relação escrita e imagem.

- **TASQUETTO; Angélica D'Avila. Memória e narrativa - o diário de professor para construir-se na docência em artes visuais.**

Artigo publicado nos anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual em 2012.

Palavras-chave: Memória docente. Narrativa. Artes Visuais.

Esse artigo é parte de trabalho de pesquisa que fora realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Licenciatura em

Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Catarina. Traz alguns questionamentos que possam disparar discussões em torno do trabalho pedagógico de alguns docentes em formação inicial em artes visuais situados no município de Florianópolis /SC perpassando suas memórias a partir de uma perspectiva narrativa e também do diário docente.

A autora tece problematizações em torno de um 'transitar' pelos relatos de memória docentes desses estudantes em formação inicial com o intuito de pensar sobre essas memórias e também sobre como estes operam com as visualidades que atravessam a memória e que fazem parte de seus contextos de prática pedagógica. Salienta a importância de pesquisas que pensam a memória como produtora de possibilidades 'para uma análise do passado e produções futuras'.

A proposta que a professora aborda para essa experiência foi que os estudantes pudessem pensar sobre suas experiências educativas e perceber o quão significativo isso pode ser para o processo formativo. Pensando pelo viés de pensamento de Hernández, Taschetto menciona que entender a memória docente de forma mais ampla é compreender sua atuação e seu papel perante situações de mediação na educação. "A questão da memória no campo da docência pode ser entendida como possibilidade de tecer relações, compreender e significar o pensamento de imagens e ideias criadas em relação ao cotidiano" (TASQUETTO, 2012, p. 970).

Para a investigação problematizada nesse artigo, a memória foi pensada enquanto aquilo que afeta e inquieta movimentando produções de sentido.

Nesse sentido, menciona que o desafio foi instigar outras formas de aproximação com as visualidades que os constituem de forma singular no espaço e processo de formação docente. Com isso, a proposta de uma narrativa visual possibilitou para essa experiência um espaço individual onde os docentes contam de si e de suas experiências.

Para isso, os diários pensados com Zabalza (2004), utilizados pelos docentes em formação inicial foram trabalhados em primeiro momento como forma de registro das práticas pedagógicas e em segundo momento como “um meio de narrar e de contar acerca si e de suas experiências sociais” (TASQUETTO, 2012, p. 973). Com isso, os diários e narrativas visuais foram operados para falar das experiências do processo de formação docente e multiplicar olhares e sentidos, provocar espaços de tensionamento e trocas de vivências.

Essa pesquisa me é contributiva pela aproximação com os diários da prática pedagógica pensados em minha pesquisa, no sentido de pensar atravessamentos entre as experiências docentes e as imagens a partir dos docentes em formação inicial que cursam a disciplina de estágio.

- **IMMIANOVSKY; Charles. Currículo - por uma experiência narrativa com diários nas aulas de artes.**

Dissertação de mestrado em Educação defendida em 2015, na Universidade do Vale do Itajaí.

Palavras-chave: Diários. Currículo. Experiência. Narrativa. Artes. PEBA.

Essa pesquisa buscou problematizar o currículo de artes visuais tendo como problemática de pesquisa “O que narra um grupo de estudantes e sua professora sobre o conhecimento e as experiências vivenciadas nas aulas de Artes? ” (IMMIANOVSKY, 2015, p. 7) A pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura Escola e Educação Criadora que atua na linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) teve como objetivo problematizar o currículo de Artes [Visuais] através das narrativas criadas por um grupo de estudantes e sua professora sobre “o conhecimento e as experiências vivenciadas nas aulas de Artes ” (ibidem).

A experiência se deu com um grupo de nove estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina e a professora que ministra a disciplina de artes. Teve como metodologia a abordagem qualitativa amparada pela perspectiva da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) bem como o método de investigação narrativa. Com isso, os dados foram produzidos partindo de uma oficina de Diários Narrativos - Diário do Aluno e Diário da Professora referente a vinte aulas realizadas no período de dois meses.

A dissertação contou com um entrecruzamento das narrativas dos estudantes e da professora sobre as aulas de artes e a “teorização sobre currículo, ensino e ensino de arte na contemporaneidade” (IMMIANOVSKY, 2015, p. 18) compondo assim o corpo do texto que o autor denomina como ‘diário de bordo de um pesquisador - dissertação diário’ apresentando variadas formas de escrita com intervenções visuais e estéticas.

Essa pesquisa se diferencia das outras encontradas que abordam em sua maioria o diário de aula enquanto um espaço para relatar, descrever e problematizar o processo de formação docente. O autor discorre sobre a produção de diários problematizando o currículo de artes através das narrativas dos estudantes e da professora de uma escola da rede estadual dando para o diário outra configuração onde inclui a ‘possibilidade de pensar a aproximação entre interesse/desejos dos estudantes e conhecimento escolarizado em arte’.

- **LAZZAROTTO; Gislei D. R. Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis.**

Tese de doutorado em Educação defendida em 2009, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: formação psicologia; diário coletivo; experimentação; pragmática.

A pesquisa aborda a formação em psicologia no âmbito da intervenção em um projeto de extensão acadêmico onde as experiências se deram em um programa de trabalho educativo com jovens que cumprem medidas socioeducativa e/ou protetiva junto a equipes que atuam com essa política pública, condizente com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Trata do processo de formação em psicologia a partir de problematizações e dos 'conceitos de experimentação, enunciação coletiva e subjetivação' utilizando-se como referência: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, bem como articula com a obra de Jacques Rancière "O mestre ignorante".

A partir de uma pesquisa intervenção, a produção dessa pesquisa contou como ferramenta metodológica com a 'modalidade de escrita em ambiente à distância, através de listas de discussão', essa modalidade de escrita foi denominada como diário coletivo, que teve como enfoque a enunciação coletiva 'de matérias de expressão' advindas de agenciamentos entre uma psicologia que elabora suas práticas e um pensar com as micropolíticas juvenis.

Com essas 'matérias de expressão', segundo o autor, foram produzidas cartografias "de práticas institucionais e práticas de si na formação em psicologia orientadas pelo princípio ético-estético-político". Com isso o autor menciona a potência de uma psicologia que 'forma e se forma' compondo cartografias de uma 'língua menor da psicologia'.

Atento-me para essa pesquisa pelo seu caráter coletivo na produção de uma escrita enquanto pesquisa, o que se aproxima de minha pesquisa no sentido de pensar as multiplicidades e os agenciamentos de um coletivo que atravessa a pesquisa produzindo potências para pensar a educação e os processos de formação docente.

Com as pesquisas encontradas foi possível tecer algumas aproximações com minha pesquisa, tendo em vista a escolha de artigos, dissertações e teses que abarcam a mesma perspectiva teórica bem como a escolha de alguns autores em uma relação com a filosofia, arte e educação.

Possibilitou também perceber no que se aproxima e no que se diferenciam de minha pesquisa, o modo como os conceitos estão articulados e os diferentes usos do diário como instrumento metodológico. Saliento a relevância da produção de um estado da arte por possibilitar agenciamentos em diferentes áreas do conhecimento e também por ensejar no que essa dissertação se diferencia valorizando as produções já existentes assim como expondo o que essa pesquisa mostrou de inaugural.

A pesquisa sempre é

antes a pensar sobre

o que faz sentir é

que sente quando

sente é que sente

Autoetnografia...

Um encontro: Esta pesquisa foi e tem sido ainda um encontro, com muitas coisas advindas de muito lugares. Como ponto de partida, o desafio foi pensar o que me era potente, que “me fazia sentir o que sentia” (FILHO, 2007) ao escolher as multiplicidades de um coletivo que atravessaram os Diários da Prática Pedagógica (dpp), e mais adiante pensar porque o que sentia me fazia sentir o que sentia e quando sentia em meio aos processos de formação docente de cada estudante dos estágios, e também as relações que se davam com as partilhas nos encontros de orientação.

Um coletivo, um encontro de mundos, de vozes, de pensamentos a produzir juntos, deslocamentos, singularidades que compõem espaços da educação. E como pesquisar, narrar esse coletivo pensando minhas experiências atreladas às experiências coletivas? Poderia dizer que ao produzir interlocuções entre essas experiências “narramos conforme o nosso entendimento e visão de mundo, interpretando conforme nossas experiências” (CARDONETTI, 2014, p. 27).

Durante o processo de escrita dessa dissertação, a escolha da proposta metodológica se deu por algumas particularidades da pesquisa. Mais especificamente pelo modo como esta foi produzida. A autoetnografia é operada a partir dos estudos de Versiani (2005), oriunda dos debates pós-estruturalistas, onde a escrita é um modo de escrever sobre a própria vida atravessada por um coletivo.

Nesse sentido, o grupo dos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV, e os/as estudantes que dele fizeram parte, colaboraram de distintas maneiras na composição dessa escrita, considerando os agenciamentos coletivos, as interlocuções, os atravessamentos, as produções, problematizações e multiplicidades que atravessaram a dissertação.

Cardonetti menciona que:

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos (CARDONETTI, 2014, p. 27).

Sendo assim, ao produzir interlocuções com as narrativas presentes nesse coletivo, nesse 'bando', foi possível compor essa dissertação se utilizando do método autoetnográfico. Segundo Versiani (2005), a palavra autoetnografia, *auto*, que vem do grego, *autós*, seria para ressaltar as singularidades de cada 'sujeito-autor', *etno*, os mesmos sujeitos localizados em um mesmo grupo social específico. "Poderíamos pensar em autoetnografias como espaços comunicativos e discursivos através dos quais ocorre o 'encontro de subjetividades', a interação de subjetividades em diálogo" (VERSIANI, 2005, p. 87).

Para a autoetnografia, a subjetividade⁴ é considerada um fator importante nos processos de produção de conhecimento. Essas subjetividades, mencionadas pelos autores, carregam a noção de uma subjetividade tanto do pesquisador quanto dos colaboradores da pesquisa como parte de uma composição intersubjetiva, onde os diálogos estão relacionados ao processo de construção de etnografias. Nesse sentido, a elaboração de um texto autoetnográfico, afetado pelo coletivo, opera um agenciamento entre pesquisadora e colaboradores.

Ao inserir-me no grupo dos estágios, a autoetnografia adentrou a pesquisa na forma que me componho nesse espaço, com os entrelaçamentos e deslocamentos provocados pelos agenciamentos coletivos, que imbricam uma relação de interação neste espaço, participando das atividades que ali aconteciam e produzindo a escrita dessa pesquisa. Não há um distanciamento

⁴ A subjetividade foi pensada por Guattari e Rolnik (1996, p. 31), "[...] subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo". "Subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro" (MANSANO, 2009, p. 111).

nessa relação, produzo-me ao passo que o coletivo se produz também. A pesquisa se inscreve de modo que as relações, o pensamento que opera no corpo do texto parte desse 'auto' e desse 'etno' ao qual Versiani (2005) menciona.

Neste sentido, não é possível uma separação, considerando as multiplicidades que vão compondo o grupo, e a mim, e que fazem um movimento de modificar-se no passo dos acontecimentos, das relações que vão se tramando com a interlocução e sobreposição das experiências vividas dentro e fora do espaço escolar e/ou acadêmico.

Com isso não há intenção de uma representação/descrição do 'outro', como nas formas tradicionais de etnografias, e sim a intenção de ser uma experimentação da relação que se estabelece entre pesquisador e materialidade da pesquisa, como um agenciamento de um olhar compartilhado que produz/inventa uma realidade. Ou então, uma negociação compartilhada de realidades, estas em constante movimento, a modificarem-se, sobrepondo-se a cada encontro no coletivo, a cada ida à escola, a cada orientação com o grupo. Conforme Cardonetti

A pesquisa autoetnográfica possibilita que venhamos a repensar a pretenciosa posição de neutralidade e imparcialidade nas nossas investigações, como se ocupássemos uma posição distanciada e isenta do objeto narrado. A autoetnografia nos desobriga de falar sobre ou pelos outros, exonerando-nos desse poder prepotente e ilusório. Passamos a falar com os outros, estabelecendo um compartilhamento de discursos e saberes, e facultando a incorporação da nossa própria cota de conhecimento, de experiências e de lembranças (CARDONETTI, 2014, p. 29).

Não tive como objetivo representar de alguma forma os/as estudantes dos estágios e seus processos, bem como não há aqui uma representação biográfica de minha produção docente dentro desse espaço. O que apresento nessa pesquisa enquanto autoetnografia são produções de sentidos, relações com signos que atravessaram e me forçaram a pensar outras coisas, a problematizar a educação em artes visuais, e que só foram possíveis nessa relação com os diálogos, interlocuções e partilhas no coletivo.

Antes de uma conceituação, e para uma aproximação mais ampla com a proposta metodológica da autoetnografia, acredito ser importante mencionar, mesmo que brevemente, algumas formas tradicionais de etnografia e autobiografia.

Entendo a autoetnografia como uma espécie de ‘fusão’ entre a autobiografia e a etnografia, como menciona Versiani, o que por sua vez, não é um termo novo, tendo sido estudado e empregado há aproximadamente duas décadas por autores/as do campo dos estudos literários, bem como autores e autoras do campo da antropologia. Embora esses campos de estudo sejam os que têm maior aproximação com a proposta metodológica, esta não necessariamente tem de ser produzida apenas por antropólogos ou etnógrafos, porém confere uma abordagem teórico-epistemológica, que apresenta um texto que traduz o campo social como complexo, plural, multivocal.

Na autoetnografia o autor não ocupa um lugar de distanciamento do que é estudado, como na forma tradicional de etnografia, que “é entendida como método de pesquisa que valoriza a dimensão sociocultural dos acontecimentos estudados” (SANTOS; BIANCALANA, 2017, p. 85). Na autoetnografia há uma sobreposição entre autor, materialidade e espaço territorial no qual se encontram inseridos. Assim como, difere das autobiografias que dentro de uma perspectiva tradicional “ênfatisam os processos de reflexão do sujeito (auto) sobre sua própria inserção social, histórica, identitária em uma coletividade (etno) ou coletividades” (VERSIANI, 2005, p. 87). Contudo, o método autoetnográfico valoriza a experiência do pesquisador sem desarticular suas percepções e intenções de pesquisa, o que lhe confere a presença de elementos autobiográficos (SANTOS; BIANCALANA, 2017).

Há então na autoetnografia uma sobreposição entre etnografia e autobiografia, e segundo Versiani:

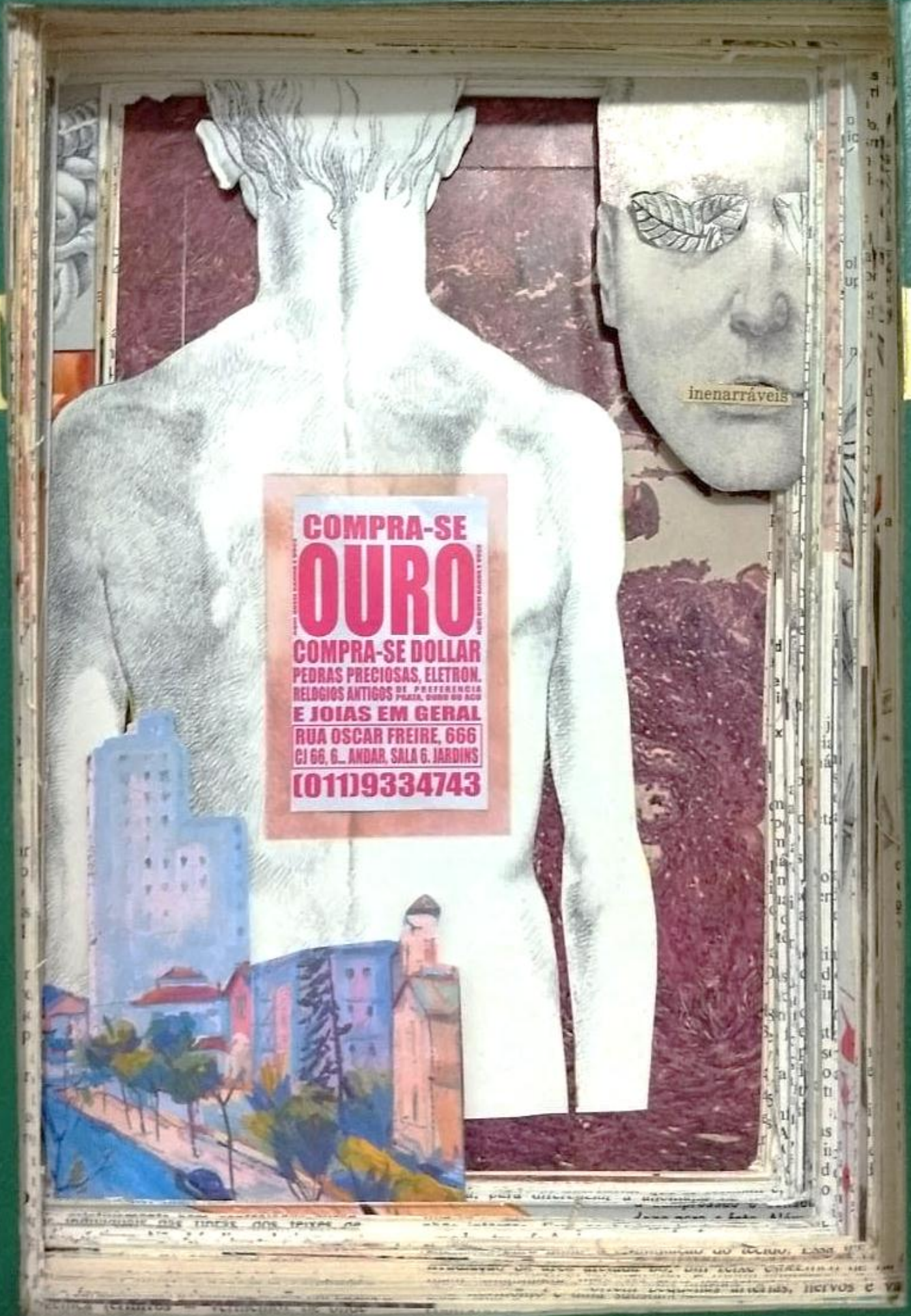
Nestes casos o conceito de autoetnografia permite que o sujeito e o coletivo não sejam mais percebidos como noções opostas, mas em continuidade, continuidade esta que vai se estabelecendo através da

identificação parcial e pontual do sujeito com grupos identitários variados (VERSIANI, 2005, p. 87).

A autoetnografia vem então, como uma perspectiva contemporânea, que permite abrir outras vias de operação, como experimentação, nem melhores, nem piores, onde o/a autor/a não tem como intenção fazer uma representação do 'outro'. O autoetnógrafo dialoga com o 'outro' ao invés de falar sobre e/ou pelo 'outro', produzindo assim uma escrita, pesquisa, coletiva no encontro de subjetividades diferentes, com culturas diferentes em uma interlocução/sobreposição com a sua própria. Segundo Cardonetti (2014, p. 30), é nessa relação "entre a produção de saber coletivo e a de saber particular que narrativas são partilhadas, sobrepostas e contaminadas, possibilitando que outras narrativas sejam engendradas".

Ao pensar a escrita dessa pesquisa, entre as multiplicidades de um coletivo e as produções dos diários da prática pedagógica (dpp) outras narrativas me foram possíveis, engendradas a uma produção de sentidos ligada as minhas experiências nos encontros com o grupo. Como menciona Fortin (2009, p. 83) essa escrita "se caracteriza por uma escrita do 'eu' que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si".

Saliento que os aspectos aqui mencionados em relação ao método autoetnográfico apresentado por Versiani (2005), corroboraram a feitura desta pesquisa, por se tratar de um estudo que intentou movimentar o pensamento pela perspectiva das filosofias da diferença, onde os processos de produção do conhecimento se deram no 'entre', no fazer 'com' os 'outros'. Do mesmo modo, esta investigação propôs pensar as multiplicidades de um coletivo no qual estive inserida.



COMPRA-SE
OURO
 COMPRA-SE DOLLAR
 PEDRAS PRECIOSAS, ELETRON.
 RELOGIOS ANTIGOS DE PREFERENCIA
 E JOIAS EM GERAL
 RUA OSCAR FREIRE, 666
 CJ 66, 6. ANDAR, SALA 6, JARDINS
 (011)9334743

inenarráveis

Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da estudante.

Filosofias da diferença/ filosofias das multiplicidades

Numa vida de singularidades e acontecimentos, importa pensar a diferença em si mesma, e resistir ao que se impõe como imagem de um pensamento dual, sem vida. Pensar a diferença em si mesma significa não conceber a diferença como diferença 'com respeito a' qualquer coisa ou a diferença 'em' qualquer coisa, mas a diferença enquanto diferença, enquanto intensidade, vitalidade, potência (KOHAN, 2002, p. 126).

As filosofias da diferença surgiram por meados da década de 60, pelo viés da perspectiva pós-estruturalista, perspectiva essa que não se caracteriza como 'algo' que veio depois do estruturalismo. Acredito ser importante mencionar, mesmo que brevemente, a relação entre essas perspectivas, salientando que não há a intenção de traçar binarismos, dicotomias, ou estaria fazendo um movimento de pensamento oposto às filosofias da diferença pelo qual se aproxima essa pesquisa.

O pós-estruturalismo não se caracteriza como uma rejeição ao estruturalismo, ou as coisas, "não é contra isso e a favor daquilo" (WILLIAMS, 2013, p. 17), opera dentro das coisas, ou seja, a sua relação com o estruturalismo vem de dentro do próprio estruturalismo. O pós-estruturalismo vem questionar, fazer uma crítica à relação de estrutura e seus limites com o qual o estruturalismo opera, de forma a fixar valores de moral, verdades universais, o conceito de identidade baseado no sujeito 'Eu' sendo centro dessa estrutura e retratado de maneira abrangente como sendo o resultado e consequência de sistemas gerais e impessoais, formas totalizantes do pensamento e de moldar a vida. Segundo Williams (2013)

O pós-estruturalismo rastreia os efeitos de um limite definido como diferença. Aqui a 'diferença' não é entendida no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas (que são chamadas, às vezes, de processos de diferenciação, e muitas vezes, diferenças puras). Esses efeitos são transformações, mudanças, reavaliações. O trabalho do limite é abrir o limite e mudar nosso senso de seu papel como verdade e valor estáveis (WILLIAMS, 2013, p. 15).

Entendo, então, o pós-estruturalismo como uma desacomodação que nos lança a uma não reprodução do mesmo, por fazer vazar esse limite, rachar modelos e padrões para que se possa dar abertura às multiplicidades, às diferenças puras. Uma possibilidade de mudança no estruturalismo, outras formas de operar com as estruturas e seus limites, trazer movimento onde se prima por uma fixidez. A intenção não é desfazer-se das estruturas, mas tornar possível modificá-las. Pergunto-me, como problematiza Williams (2013, p. 16) “E se a vida tivesse diferentes padrões? E se nossas verdades estabelecidas fossem outras, não o suposto? Como podemos fazer as coisas diferentes?”.

Neste sentido, aproximei-me mais do conceito/noção de diferença pensado por Deleuze (2006), e mencionado no início deste capítulo com a citação de Kohan (2002), para abordar a importância deste filósofo francês para a perspectiva pós-estruturalista, bem como a noção de diferença pela qual esta pesquisa buscou transitar. Sem intenção de articular alguma comparação (melhor ou pior), mas sim pensar com Deleuze a criação de conceitos, desdobrando conceitos já existentes.

Para a filosofia clássica, o conceito/noção de diferença era entendido como algo que não se encaixava nos padrões e moldes pré-estabelecidos, e sendo assim a diferença poderia apenas ser relacionada à ‘identidade’ ou ‘semelhança’ (isso ou aquilo, oposição, logo isso difere daquilo), quando era possível encaixá-la em um lugar ao qual não viria modificar, intimidar o equilíbrio das determinações ditas estáveis.

Daí a importância de Deleuze para o pós-estruturalismo: desdobrar o conceito de diferença, dando-lhe outro sentido, tornando-o objeto do pensamento para pensá-la enquanto singularidade, enquanto acontecimento, a diferença em si mesma.

A diferença tem sua experiência crucial: toda vez que nos encontramos diante de ou em uma limitação, diante de ou em uma oposição, devemos perguntar o que tal situação supõe. Ela supõe um formigamento de diferenças, um pluralismo de diferenças livres, selvagens ou não domadas, um espaço e um tempo propriamente diferenciais, originais, que persistem através das simplificações do

limite e da oposição. Para que oposições de forças ou limitações de formas se delineiem, é preciso, primeiramente, um elemento real mais profundo que se defina e se determine como uma multiplicidade informal e potencial (DELEUZE, 2006, p. 57).

Entendo o campo da educação e da arte como um campo que nos convida a pensar outros possíveis, considerando que nem o mundo nem a vida são estáticos.

Para tanto, é necessário movimentar o pensamento, tirá-lo de suas formas habituais, forçá-lo, multiplicá-lo, estar à espreita dos acontecimentos, das diferenças puras. Convidar as singularidades a operarem no 'entre' da educação e da arte, ao invés de intentar 'domá-las' a uma finalidade, a uma determinação, a um modelo. Desprender-se do 'Eu' detentor da verdade, pois, "quando o indivíduo se abre as multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 66).

O que podem as singularidades? O que produzem ao nos desacomodar de nossos lugares habituais de pensamento e de conduta?

Pensamos 'como', como produzir possíveis em uma educação enraizada a uma estrutura fixa a preservar imutabilidade? Tentamos arriscar esquivar-nos de respostas prontas para pôr o pensamento em movimento, a produzir rizomas⁵, a contagiar, fazer agenciamentos coletivos.

A imagem que trago no início deste capítulo, de um dos diários produzidos nos estágios, desloca-me a pensar nessas multiplicidades e singularidades que compõem uma pesquisa. Possíveis produzidos em meio a colagens que intervêm no espaço de um livro a tirá-lo da fixidez de sua forma e produzir movimento com palavras recortadas sobrepostas entre escritas pessoais e imagens que atravessam o diário, colagens entre camadas que dão profundidade, corpo, as multiplicidades e diferenças que o compõem.

⁵ O conceito de rizoma será abordado mais adiante no subcapítulo 'Entre rizomas e multiplicidades'.

A escolha da perspectiva das filosofias da diferença para essa dissertação se deu pela aproximação no TCC com escritas do filósofo francês Gilles Deleuze, e também por acreditar que, por se tratar de uma pesquisa em educação, mais especificamente em educação e arte, o movimento do pensamento procura se fazer constante. Opero com a educação, arte e filosofia em meio aos processos de aprendizagem, relações, encontros, agenciamentos coletivos, que se dão junto aos estudantes, e que podem ser potentes disparadores para a pesquisa.

Esses agenciamentos coletivos são compostos por multiplicidades de multiplicidades, são conexões que variam constantemente modificando-se, e operam nesse 'bando', nesse grupo de estudantes dos estágios III e IV, compondo a materialidade desta pesquisa. Pensar essas conexões é considerar os enunciados que nele se dão são enunciados de discursos indiretos e por isso coletivos. Segundo Deleuze e Guattari (1977) um enunciado é sempre coletivo, não remetendo a um sujeito.

Ele não remete também a um duplo, isto é, a dois sujeitos dos quais um agiria como causa ou sujeito de enunciação e o outro como função ou sujeito de enunciado. Não há um sujeito que emite o enunciado, nem um sujeito do qual o enunciado seria emitido (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 121).

Compor esta pesquisa com essas conexões, multiplicidades de um coletivo "é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi]"⁶ (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 25).

Com as filosofias da diferença, no 'entre' desse processo, não buscamos ideias prontas ou verdades universais, soluções de problemas, mas sim a invenção de problemas que possam potencializar o pensamento para além do que já nos é dado pronto, ideias, conceitos, formas de aprender e ensinar. Bem

⁶ "EU[JE]*é uma palavra de ordem. [...] *Eu corresponde a *je* empregado como substantivo no original, enquanto eu corresponde ao francês *moi*. (N. da T.)." (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 25).

como produzir agenciamentos entre conceitos, cotidianos, pessoas, coisas, diferentes pontos de vista que possibilitem a produção de sentidos nos encontros com signos.

Além dessas questões, acredita-se também que as trocas, contribuições, relações de reciprocidade enquanto grupo, 'bando', são potências para a pesquisa e formação docente de cada um, onde a diferença vem a compor multiplicidades, devires⁷, permitindo um deslocamento de pensamento e uma não fixidez do mesmo, dobrar conceitos, produzir outras coisas com as mesmas coisas.

Falar da filosofia de Deleuze, do seu pensamento, é falar de uma 'não-filosofia' que se move, cria linhas de fuga⁸ para desdobrar um pensamento, diferentemente de uma filosofia imposta pelos moldes tradicionais, a filosofia da representação, da reprodução do mesmo, da fixidez.

O movimento das filosofias da diferença foge, escapa, dribla a representação, e repete as coisas produzindo algo novo, algo diferente. "Deleuze explica como as coisas funcionam ao invés de como elas são" (WILLIAMS, 2013, p. 86). Cria conceitos, conceitos ativos na sua relação com o mundo, com a vida, conceitos que incitam, desafiam a encontrar outros trajetos, percursos, criar rizomas por meio de problemas.

Para Deleuze, "pensar é inventar o caminho habitual da vida, pensar é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível. Pensar é produzir ideias"⁹ (VASCONCELLOS, 2005, p. 1225), e " Uma ideia é uma multiplicidade definida e contínua com n dimensões" (DELEUZE, 2006, p. 174).

⁷ "Os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2).

⁸ Linha de fuga é entendida por Deleuze e Parnet (1998) como um movimento de desterritorialização. "Esse conceito define a orientação prática da filosofia de Deleuze. Observa-se em primeiro lugar uma dupla igualdade: linha = fuga, fugir = fazer fugir" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 25).

⁹ "A noção de 'ideia' para Deleuze, contudo não é, obviamente, a mesma no sentido platônico ou do pensamento da representação. A ideia não é dada, não é uma precondição espontânea de uma faculdade" (VASCONCELLOS, 2005, p. 1225).

Embora Deleuze não tenha em seus escritos abordado diretamente a educação, seus estudos juntamente com Guattari têm nos levado a pensar e mobilizar o pensamento, desdobrando operações articuladas à educação e à arte.

Neste sentido, uma das contribuições de Deleuze na relação com o ensino das artes, tem sido pensar como esse 'bando', do qual faço parte, tem invencionado outros caminhos para o que há de habitual na formação docente? Ou seja, como trilhamos, traçamos outros trajetos, mudando, possibilitando outros percursos para aquilo que nos propomos a fazer em sala de aula. Os rizomas que se produzem no fluxo desses encontros fazem da vida docente algo não estático, que considera as singularidades que se multiplicam com frequência.



Fragmento do diário visual de Rafael Agatti Durante - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.



Fragmento do diário visual de Rafael Agatti Durante - imagem do acervo pessoal do estudante.

Entre rizomas e multiplicidades...

Tratei nesta dissertação das multiplicidades que compõem esse coletivo, o grupo de estudantes dos Estágios Supervisionados III e IV. Uma multiplicidade enquanto noção, uma teoria das multiplicidades, a partir de Deleuze e Guattari (2011).

Multiplicidades estas compostas por singularidades em devir, por acontecimentos, em um fluxo constante de fazer-se e desfazer-se, e que ao conectarem-se, mudam de natureza.

Segundo Deleuze e Guattari (2012, p.4 1) “cada indivíduo é uma multiplicidade infinita”, é nesse sentido que pensei esse ‘bando’, esse grupo de estudantes, assim como a mim mesma enquanto pesquisadora, como multiplicidades que se encontram, comunicando-se, singularidades em movimento, possibilitando agenciamentos em educação, arte e vida.

A imagem que trago na página anterior vem compor essa escrita ao produzir afetos em mim, estes me fazem pensar as multiplicidades que atravessam esse ‘bando’ enquanto mundos compartilhados, suspensos em constante devir. Pequenos ‘planetas’ que em sua superfície ensaiam rizomas, que se constituem de dobraduras de vivências, de dilemas, de encontros e desencontros.

Acredito que essas multiplicidades formam rizomas, entrelaçamentos que percorrem outros espaços que não somente onde nos encontramos para compartilhar processos, acionando pensamentos, entrecruzando experiências. Para Deleuze e Guattari (2011) um rizoma é aliança que “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Como conceituam esses autores, o rizoma seria um ‘sistema’ ao qual se subtrai o uno de uma multiplicidade, não é composto por uma unidade e sim por dimensões. É movimento sem ponto de origem, pode ser rompido em qualquer lugar e retomado em qualquer ponto, e “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32).

Como menciona Zourabichvili (2004) o rizoma é um antimétodo que em seu rigor compõe linhas de fuga, desvios, encontro com o imprevisível, é “não julgar qual caminho é bom para o pensamento, recorrer a experimentação”

(ZOURABICHVILI, 2004, p. 43), sendo assim um rizoma não se fecha, não conclui, está constantemente fazendo 'aliança'.

Ao mencionar que nem sempre o rizoma nos é possível, entendo que nem sempre estamos à espreita dos encontros e sensíveis aos signos que nos afetam. Por vezes, não nos pomos em movimento, pois por muito tempo fomos instigados, e talvez instigamos a nós mesmos e aos outros, a pensar dentro de moldes e padrões pré-estabelecidos, "sofremos de excesso de consciência e excesso de domínio" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 44).

Acredito ser honesto dizer que este 'bando' tem se permitido espreitar, experimentar e contagiar uns aos outros, permitindo que as multiplicidades operem nesses espaços de educação e arte.

A partir dos escritos de Deleuze e Guattari, Gallo apresenta a multiplicidade como voz que "se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades" (GALLO, 2007, p. 19), são diferenças, modificações do mesmo que não se unem.

É como podemos pensar também esse coletivo, esse 'bando', uma matilha composta por multiplicidades que produz rizomas ao partilhar seus interesses de pesquisa, seus projetos de forma singular. E como nos dizem Deleuze e Guattari (2012, p. 21) o devir-animal se dá no fascínio pela matilha, pela multiplicidade, e "essas multiplicidades, de termos heterogêneos, e de funcionamento de contágio, entram em certos agenciamentos e é neles que o homem opera seus devires-animais" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24).

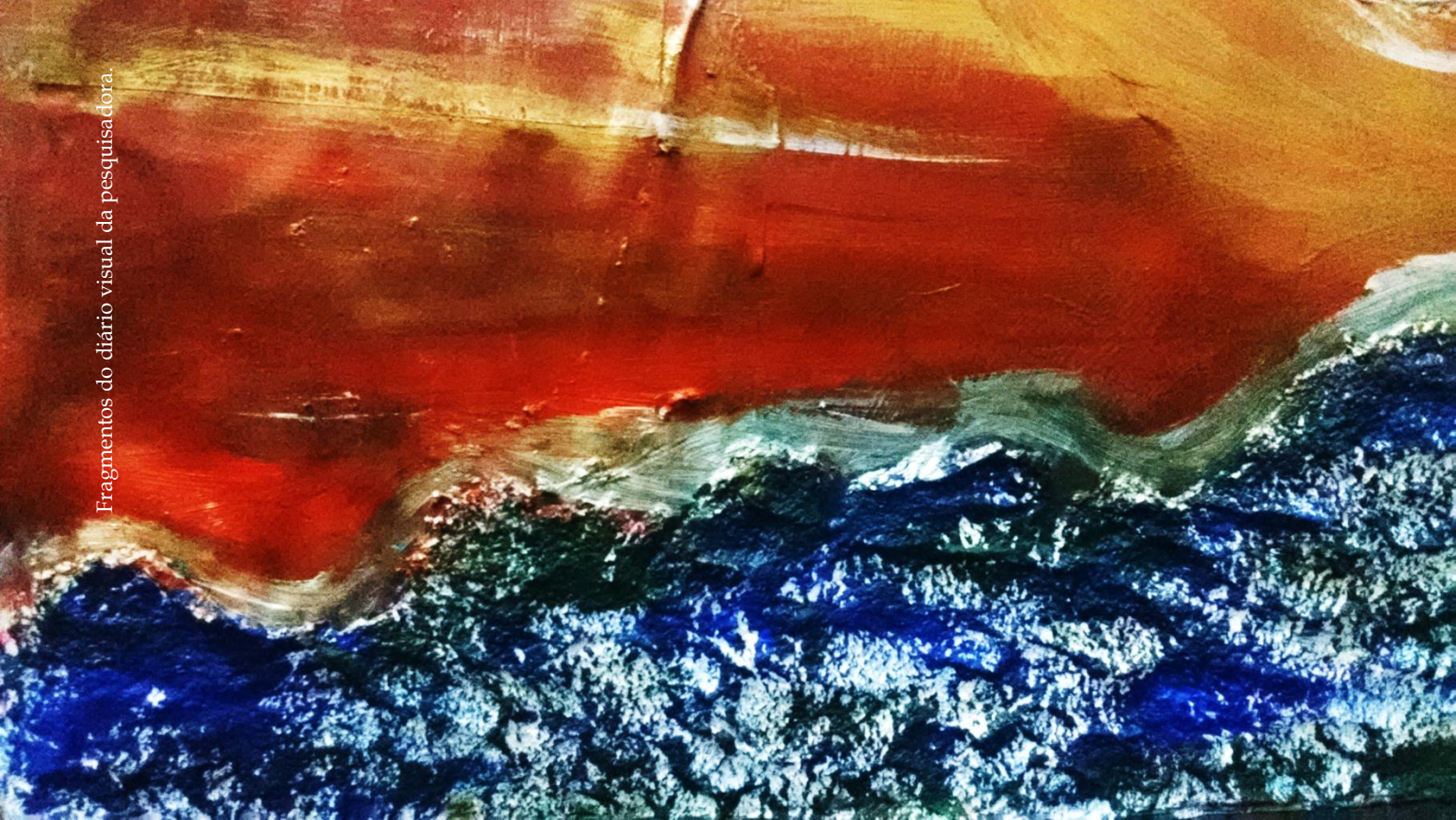
Entendo o devir conceituado por Deleuze e Guattari (2012), como um 'não-tempo', não tem passado, nem presente e nem mesmo futuro, um 'por vir' um 'vir a ser', movimento, fluxo contínuo. Devir não se encaixa em modelos, com isso não é imitar, não se trata de representar. Não há de onde partir e nem um ponto de chegada que se deva chegar, devir é aliança, é dupla captura.

Quando tratei de um 'bando' que devém-animal, não significa pensar em que nos parecemos com uma matilha, mas sim em como funciona esse 'bando', como nos contagiados uns aos outros em nossos espaços de convivência e nas relações internas que ali se dão, como pensamos as multiplicidades que nos compõem enquanto grupo.

Deleuze e Guattari (2011) definem as multiplicidades como a própria realidade, não remetem a um sujeito, unidade e nem mesmo a uma totalidade, não representam um fenômeno, se concretizam através do modo como nos relacionamos e engendramos a vida.

Uma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de unificação e compreensão. Ela se define pelo número de dimensões; ela não se divide, não perde nem ganha dimensões sem mudar de natureza (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34).

Acolhi as possíveis relações entre o conceito de rizoma e a teoria das multiplicidades pensadas por Deleuze e Guattari (2011), para traçar relações entre a materialidade da pesquisa e as docências em artes visuais. Assim acolhi a noção de 'bando' e um pensar como devimos-animal, que intensidades nos potencializam enquanto grupo, como nos movemos com os agenciamentos no coletivo.



O bando... relações de reciprocidade, arranjos, trocas, contribuições... potências em um devir-animal...

Ser um 'bando': os bandos vivem os piores perigos, reformar os juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugualidades, mas o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir se delineia, um bloco, que já não é de ninguém, mas está 'entre' todo mundo, se põe em movimento como um barquinho que crianças largam e perdem e que outros roubam (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8-9).

Um bando, um grupo, percursos que se encontram nessa travessia de planos que se movem, produzindo fluxo, movimentos com a educação, com a arte, a filosofia e a vida. Contagiamo-nos, 'saqueamos' uns aos outros e em nossas paradas, pousos temporários, 'roubamos' um pouco, às vezes muito,

capturamos interesses, intensidades advindas dos encontros com autores, com leituras, com espaços da educação, com estudantes, escolas, com processos de formação docente, de aprendizagem. São linhas de fuga sinuosas que se multiplicam e agenciam singularidades. Somos um 'bando', um 'bando' da educação e arte, estamos, como se diz: 'todos no mesmo barco', fazendo recolhas, agregando coisas que achamos, partilhando, produzindo conexões e mais conexões.

Outro disparador a movimentar meu pensamento são as relações de reciprocidade produzidas no grupo, um coletivo onde o produzir-se docente não é um ato solitário. Em alguns momentos em meu processo de produção docente, nas inserções dentro das escolas, ouvia alguns professores comentarem que se sentiam sozinhos em relação à vida escolar, perante as dificuldades enfrentadas no cotidiano, no trabalho em sala de aula.

Acredito que, às vezes, esses momentos solitários são povoados por multidões impessoais, que podem ter sua potência, produzir outros movimentos para que seja possível inventar outros percursos, outras formas de ser/estar docente.

Por vezes os/as estudantes dos estágios III e IV relataram a importância dos encontros junto aos colegas e orientadora, assim como a possibilidade de falar sobre o que lhes atravessava e inquietava quando estavam em sala de aula, tirar dúvidas, falar das dificuldades, partilhar alegrias, medos e receios.

É pensando nesse movimento, nessas partilhas, nessa elaboração de grupo que opero nesta dissertação de mestrado com a noção de 'bando' (DELEUZE; PARNET, 1998), e com o conceito de devir-animal (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Como já mencionado anteriormente, devir não se trata de imitar ou de representar algo, devir é fazer rizoma, e rizoma é fluxo constante, é movimento, pode-se romper em qualquer ponto assim como pode retornar também em

qualquer ponto. Então devir, 'vir a ser', não se ajusta a um passado, futuro ou presente.

Segundo Deleuze

Tal é a simultaneidade de um devir cuja a propriedade é furtar-se do presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence a essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo (DELEUZE, 1974, p. 7).

Um 'bando' devém por zonas de vizinhança, por aliança, linhas de fuga, por movimento. Enquanto grupo estamos constantemente nos contagiando com nossas experiências, partilhas de tudo aquilo que nos 'faz fugir', que nos inquieta e nos escapa nesse processo de docência. Dessa forma expandimos o que nos acontece na possibilidade de constituir, mesmo que provisoriamente, outras formas de docência, compor de outras formas os espaços da educação e da arte.

Há uma perspectiva, um pensamento coletivo que se comunica e que se propaga nesse 'bando', que produz intensidades, rizomas. Há multiplicidades que passam umas pelas outras.

Ao pensar nesta lógica operamos em um devir-animal, pois "Num devir-animal estamos sempre lidando com uma matilha, um bando, uma população, um povoamento, em suma com uma multiplicidade" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20), cabe mencionar também que "não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a 'faz fugir'" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21).

Deleuze menciona

Tornar-se animal é precisamente fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um *continuum* de intensidades que não valem mais do que por elas

mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, onde todas as formas se desfazem... (DELEUZE, 1977, p. 20).

Traçar linhas de fuga, desacomodar, desacomodar-se para produzir modos singulares de docência em artes, estar à espreita do que pode ser potência, operar por blocos de intensidade.

Existe um fluxo de reciprocidade, que não age por equivalência, são contribuições que se dão em meio às partilhas, são arranjos que fazemos ao pensar o processo de cada um e que nos potencializam a pensar a nossa própria atuação, como nos produzimos docentes.

Tenho pensado este grupo do qual me aproximei neste período enquanto um 'bando' que, em meio aos encontros e ao processo de estágio, cuida de 'seu próprio negócio', interesses de pesquisa, ao mesmo tempo em que partilha com os outros. Enquanto 'bando' nos interessamos pelos modos como expandimos nossas relações, as alianças que se propagam, como compomos e ocupamos o espaço acadêmico e escolar, como contagiados uns aos outros produzindo rizomas, povoando esse coletivo dos estágios supervisionados.

Quando menciono que enquanto grupo nos produzimos docentes, isso não constitui um ato solitário, não significa que não temos nossos momentos de solidão, mesmo estando junto aos outros, cada um elabora suas produções e pesquisas ao mesmo tempo que interage com os outros. Dessa forma, podemos dizer também que somos povoados por multidões, os atravessamentos que nos acontecem ao partilharmos nossas pesquisas, as leituras que fazemos, os encontros nas escolas, os encontros com o imprevisto a disparar signos e mover pensamento, tudo isso compõem multidões que mesmo sem intencionarmos, fazem parte desse processo.

Ao pensar como esse 'bando' se constitui, como funciona, penso também como esses acadêmicos/as têm contagiado os/as estudantes das escolas com seus projetos, suas perspectivas e modos de operar em sala de aula. Que outras intensidades são possíveis de acontecimento dentro da escola, ao intentarem

fazer movimentos que desacomodem os/as estudantes das formas costumeiras de pensar que potencializem o cotidiano? É como mover-se pelas bordas, fazer micro movimentos, momentos de velocidade e repouso, onde é preciso, por vezes, demorar-se, chegar pelas beiradas.

Ao movimentar meu pensamento em como me produzo docente junto ao coletivo, dos Estágios Supervisionados III e IV nos dois semestres em questão (2º de 2017 e 1º de 2018), que contágios foram possíveis? Articulo a escrita dessa dissertação ao problematizar os signos que me afetaram durante esse percurso. Que encontros me foram possíveis enquanto parte desse grupo em processo de formação docente? Como esses signos moveram agenciamentos para pensar essa pesquisa? Que devires esse 'bando' poderá potencializar nesta dissertação, nesse fluxo constante de me produzir docente em meio aos coletivos?



Fragmento do diário visual de Keyciane S. Amado - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.

Signo e pensamento: ‘o que nos violenta é o que nos faz pensar’.

A relação signo-pensamento tem grande impacto na obra de Deleuze (2010), pois, para ele pensar não se dá como um exercício natural, o pensamento tem de ser forçado para que aconteça. Esse ‘ser forçado’ está na ordem de que, o pensamento necessita de forças que venham a coagi-lo para que este se produza.

Essas forças, esses disparadores são entendidos como signos. Conforme Neuscharank e Oliveira (2017) os signos se tratam de qualquer relação com a realidade que possibilite disparar sensações e pensamentos incomuns, e que permitam uma experimentação, uma significação do signo atribuindo-lhe sentido, seja esta relação “referente a uma imagem, à natureza, à sanidade, à doença, à subjetividade, a pensamentos, a sentimentos, à política, à sociedade, a uma folha que cai, a um cheiro ou sabor” (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2017, p. 587).

Os signos precisam do encontro para que violentem o pensamento. Signo, para Deleuze (2010), é o objeto do encontro, é no encontro que este opera como força que move o pensamento. Neste sentido, signo e pensamento são inseparáveis, sendo o signo algo que não pode ser premeditado, desenvolvido, e nem ter uma definição específica, pois acontece no acaso, formando cadeias de pensamento.

Algo importante ao falar deste entrelaçamento, é a relação criação-pensamento. Este entrelaçamento, nessa relação, é entendido como um ato de criação, um exercício que possibilita a multiplicidade de novas formas de expressão. “A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento...A criação, como gênese do ato de pensar, sempre surgirá dos signos” (DELEUZE, 2010, p. 91).

Operar com o conceito de encontro com signos a partir de Deleuze (2010) é algo que vem me acompanhando desde meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, entrelaçado com a aprendizagem. Nesta dissertação de mestrado, o conceito de encontro com signos operou de forma a problematizar o que me afetou e violentou o pensamento, e que potencializou agenciamentos coletivos junto aos estudantes dos Estágios Supervisionados III e IV do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Como docente em constante produção, tenho compreendido que o que afeta a cada um é singular. Nesse sentido, indago: De que modo o que nos afeta potencializa produções de sentido?

Pensando nesta indagação e nos agenciamentos produzidos junto a esse 'bando', elenco os encontros que me afetaram nesse percurso, disparadores que forçaram meu pensamento, produzindo sentidos que vieram a compor a escrita dessa dissertação. Os disparadores foram: as relações de reciprocidade produzidas no grupo, a escolha dos temas dos projetos de ensino e pesquisa dos acadêmicos dos estágios, os conceitos enquanto potência e movimento para a pesquisa nos estágios, os agenciamentos possíveis entre filosofia, educação e arte, a escrita nesse grupo que atravessada por multiplicidades se fez coletiva e os dpps que entrelaçam arte, movimentos que pensam a educação, temas, conceitos, imagens, filosofia, escola, falas dos estudantes, inquietações, produção de escrita.



Quando nos inserimos nos estágios para desenvolver nossos projetos na escola, temos a liberdade, na maioria das vezes, de poder trabalhar e operar com temas que são do interesse de cada um, pensados com a arte e pelo que podem potencializar em uma produção de sentidos no cotidiano dos estudantes. Cabe salientar que esta liberdade a que me refiro, relaciona-se a uma prática pedagógica que acontece na disciplina de Prática Educacional IV, sob a orientação da professora Marilda Oliveira de Oliveira.

Conforme as normas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, o Estágio Curricular Supervisionado se estabelece em 04 etapas: Estágio Supervisionado I - 5º semestre; Estágio

Supervisionado II - 6º semestre; Estágio Supervisionado III - 7º semestre;
Estágio Supervisionado IV - 8º semestre.

O estágio é mais que uma disciplina, é também um momento importante da formação, pois propicia aos acadêmicos da licenciatura o contato com instrumentos teóricos-metodológicos para atuarem no ambiente escolar. O estágio é o tempo de aprendizagem em que, durante certo período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para experimentar a profissão (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 53).

No Estágio Supervisionado I, os acadêmicos elaboram, durante todo o semestre, os três primeiros planos de aula a partir do projeto que produziram no 4º semestre na disciplina de Prática Educacional IV. Esses planos deverão ser aplicados no semestre seguinte no estágio II e modificados, atualizados nos estágios seguintes, estágios III e IV. Os planos de aula consistem em apresentar: tema; objetivos, justificativa, conteúdo (ou teor da aula); metodologia da ação pedagógica descrita em momentos (1º momento, 2º momento...); avaliação da aula (em forma de questionamento retornando ao/s objetivo/s) e referências.

A elaboração dos planos de aula é o momento onde o/a estudante faz uma interlocução com o projeto que possibilite que os conceitos do projeto e a metodologia operem no percurso das aulas. Dessa forma, elaborar os planos de aula é um momento não só importante como é também onde os temas ganham corpo, as escolhas sobre os temas e como estes serão trabalhados tem a oportunidade de serem desdobrados.

Temas que nem sempre são recebidos com grande acolhimento pela escola, por problematizarem questões consideradas *tabus*¹⁰, ou que saem do contexto do que está estabelecido nos conteúdos programáticos que constam

¹⁰ O termo *tabu* (tapu) é oriundo da língua da polinésia, que significa algo sagrado, especial, proibido, perigoso ou pouco limpo. O Tabu é um conceito utilizado na filosofia, antropologia e sociologia e que está relacionado com a proibição, censura, perigo e impureza de determinadas atividades sociais e que sustenta discussões com temas polêmicos, geralmente discriminados pela sociedade, desde costumes, religiões, orientação sexual, estilo de vida, dentre outros. <www.todamateria.com.br>

nos currículos escolares. Já que nestes ainda há uma predominância de temas da arte já legitimada, uma arte erudita.

Os projetos de ensino e pesquisa são elaborados durante a disciplina de Prática Educacional IV, no quarto semestre do curso. Ao elaborarem o projeto, os estudantes escolhem o tema pelo qual têm interesse em desenvolver na escola. A partir da escolha do tema os projetos ganham corpo junto a entrelaçamentos teóricos, autores e conceitos que tem relação com o mesmo e que podem potencializar as aulas acolhendo problematizações que surgirem durante o percurso.

A disciplina de Prática Educacional IV¹¹ tem por objetivo discutir a educação e a arte em sua relação com a pesquisa, o que dará contornos iniciais para os estágios supervisionados nos semestres seguintes. Para tanto, é a disciplina onde os acadêmicos/as elaborarão e apresentarão seu projeto de ensino e pesquisa, individualmente. Para a produção do mesmo, sob a orientação da professora que ministra a disciplina, são escolhidos textos (que são escolhidos pela professora e também textos sugeridos pelos/as estudantes) que poderão potencializar a problematização e a escrita dos projetos, bem como possibilitar interlocuções com a educação e os desafios da escola no contexto atual. Além dos textos, são previstos seminários feitos a partir de leituras, pesquisas e experimentações com imagens.

As orientações para a elaboração do projeto se dão tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Os projetos, mesmo acolhendo as singularidades dos/as estudantes, atendem às exigências de uma produção acadêmica, contendo: tema, problema, justificativa, objetivo/s, conceitos chave, marco teórico, procedimentos metodológicos, cronograma e referências. A avaliação da disciplina considera o processo de construção do projeto, bem como, a participação do/da estudante e sua contribuição para o grande grupo.

¹¹ A disciplina de Prática Educacional IV em questão pertence ao currículo do ano de 2004 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Tal currículo teve reformulação neste ano corrente, 2019, e atende pelo título de Projeto de Ensino e Pesquisa em Artes Visuais.

Quanto aos temas *tabus*, há outros desafios, que são advindos de muitos lugares. Há um currículo programático em nosso sistema educacional que deve ser percorrido e cumprido durante o ano letivo. Eis uma das questões que nos afeta: há uma fixidez dos conteúdos, um tempo específico que muitas vezes parece ser pouco até mesmo para dar conta desses conteúdos estipulados *a priori*. Operar com estes temas *tabus* em sala de aula requer outro movimento que compreende problematizar, e não apenas reproduzir um conteúdo. Não significando que os conteúdos pré-estabelecidos não possam ou necessitem também ser problematizados.

Para compartilhar este desafio, há estudantes dos estágios que desenvolvem projetos que intentam um pensar, problematizar junto aos estudantes das escolas, temas como o corpo ou questões de gênero. Estes são, muitas vezes, considerados ‘polêmicos’ e ‘contemporâneos’.

No entanto, não há a intenção nesse sentido de criar polêmica, nem de impor formas de pensar, ou de ‘dar opinião’, disseminar ideologias, e sim de problematizar o que pode fazer parte do cotidiano dos/as estudantes dentro e fora dos espaços escolares. São questões em meio à vida, questões que fogem da fixidez dos conteúdos, das normas impostas, das verdades universais, enfim, dos ditos e ditados por um pensamento imóvel, a criar moldes, a propagar opiniões, a homogeneizar, a colocar ‘na caixa’, a tornarmo-nos iguais (como se fôssemos), a silenciar corpos, enrijecer pensamentos, fixar a vida.

Menciono um dos temas de projeto escolhido e desenvolvido na escola por uma acadêmica da disciplina de Estágio III que me afetou ao problematizar as “Vivências e modos de vida do povo gaúcho: um olhar repaginado em ambiente pedagógico” (título do projeto de estágio de Keyciane S. Amado). Com enfoque no folclore gaúcho a acadêmica articulou com a turma em que estagiou possibilidades de pensar a cultura gaúcha na contemporaneidade, vista a partir de outros olhares, perspectivando as diferentes origens, questões por vezes ‘tratadas como ultrapassadas’, entendendo que as culturas se

movimentam, produzindo mudanças, considerando que estas são feitas de pessoas, histórias, contos que também se modificam com o passar do tempo.

Ao propor esse movimento de pensamento, a acadêmica junto aos estudantes pode explorar formas diferentes de interpretação das mesmas histórias, lendas, contos que fazem parte deste folclore.

Essa abordagem que a estagiária escolheu para o tema, fez-me pensar em como podemos tratar questões relacionadas ao que chamamos também de tradição, e que por vezes parecem de certa forma intocáveis, no sentido que geralmente são passadas de geração para geração como histórias que reproduzimos, contamos sempre da mesma maneira.

Acredito que, permitir que o folclore possa ser 'repaginado' nas aulas de artes, sem que este perca seus elementos e que possa agregar outros, sem que deixe de fazer parte daquilo que é passado de uma geração para outra, mas que possibilite outras formas de criar, de invencionar e também de problematizar o que nos é contado, aproxima histórias, culturas, e a relação com o cotidiano dos/as estudantes. Produz movimentos que podem desacomodar conteúdos de seus lugares estáveis, trazer outros desdobramentos e problematizações que dão espaço para as experiências e vivências que os/as estudantes têm para compartilhar.

A imagem a seguir conta um pouco dessa história, desse processo de estágio, dessa 'lenda', e também, como um conto de um diário que procurou sair de uma forma tradicional (de caderno ou livro) considerando sua relação com o tema proposto pela autora do mesmo em seu estágio na escola. Compor cenários para um diário, pensando que os materiais que compõem essas cenas de um processo de formação docente também mostram de uma temporalidade, o antigo e o novo, industrial e orgânico, advinda dos potes de conserva e dos cacos de vidro utilizados por Keyciane, escamas de peixe, pedras, papel, madeira, correntes, tinta, fragmentos de texto, desenhos, fotografia. Um olhar repaginado que se repaginava constantemente, interpretações, singularidades

do processo do estágio, de encontros na escola, com o grupo de orientação, conexões com leituras, autores, com educação, com arte, com filosofia e com a vida que atravessa todos esses espaços que Keyciane percorreu, fez travessia.



Fragmento do diário visual de Keyciane S. Amado – imagem do acervo pessoal da pesquisadora.

Com isso, tentamos possibilitar agenciamentos com arte e filosofia, com cotidiano e vida, para que seja possível a produção de sentidos, e nesse agenciamento, como menciona Gallo:

A filosofia é, pois, um esforço de luta contra a opinião, que se generaliza e nos escraviza com suas respostas apressadas e soluções fáceis, todas tendendo ao mesmo; e luta contra a opinião criando conceitos, fazendo brotar acontecimentos, dando relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido. A filosofia é um esforço criativo (GALLO, 2007, p. 34).

No Curso de Licenciatura em Artes Visuais, mais especificamente ao tratar dos estágios supervisionados, procuramos pensar a educação como processo investigativo, de movimento de pensamento, de deslocamento do olhar no sentido de desacomodar, para se produzir outras coisas a partir dos conteúdos que nos são propostos nos currículos escolares para serem trabalhados em sala de aula, “temos experimentado juntos uma formação movente onde se produzem deslocamentos cheios de multiplicidades” (OLIVEIRA, 2013, p. 233).

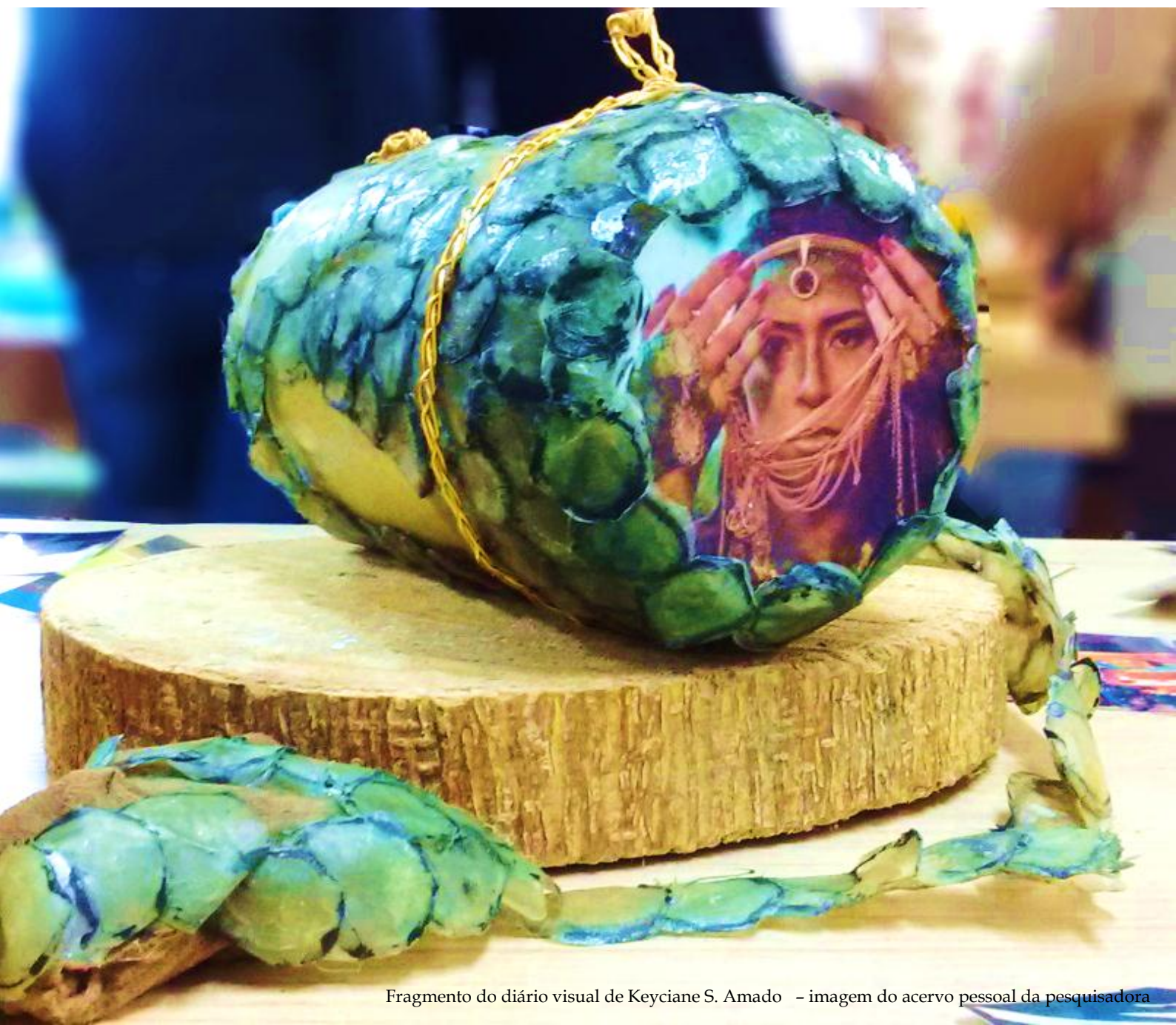
Possibilitar a produção de sentidos outros, ao invés de um fazer por fazer, ou como uma prática a ser repetida. Nesse sentido, para os/as docentes em formação tem sido um desafio, bem como acredito continuar sendo mesmo depois da formação acadêmica, operar com uma educação por outro viés que não as formas já pré-concebidas de educação, e nas relações de ensinar e aprender, assim como acredito que continuar pensando a educação dessa forma seja um novo desafio para os/as professores/as.

As filosofias da diferença como base teórica de nossos estudos possibilitam agenciamentos com a arte e a educação, contribuindo para que possamos também encontrar brechas, fendas para tentar fazer vazar outras coisas, diferenças, multiplicidades, possibilidades de fluxo de pensamento.

É também uma filosofia do procurar as intensas conexões que relacionam você às vidas dos outros e que intensificam tais relações. É compromisso com princípios como evitar a violência implicada pela

negação de outros valores e experimentar com modos de expressar conexões que se tornariam, inativas (WILLIAMS, 2013, p. 99).

Nesse aspecto, as filosofias da diferença vêm a compor esse movimento, na tentativa do enfrentamento de um cenário que prioriza a fixidez dos conteúdos na disciplina de artes na escola, possibilitar aproximações, agenciamentos, encontros com o que faz parte do cotidiano de cada um. Experimentar, permitir que se criem rizomas com/entre as multiplicidades que compõem um grupo de estudantes. É nisso que aposto para a formação de professores.



Pr
Se
Te
Qu
Qu



Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da estudante.

Conceito: uma potência, um movimento no fluxo de uma produção docente.

Há certa ‘necessidade de sair do bidimensional e ressaltar a ideia de espaço’, menciona a autora do diário cuja imagem faz abertura a esse capítulo. Ao pensar em como os conceitos atravessaram alguns diários em particular, e sua relação com a materialidade que os compõe, estes tensionam em mim problematizar como os conceitos permitem vazar limites, sobreporem-se, e articular com a pesquisa docente, criando outras paisagens junto a paisagens já existentes, poluídas, não no sentido de um sujo ou encardido da educação, mas no sentido de paisagens que ali se fixaram e que por vezes não nos permitem muito espaço de atuação. Como esses conceitos perpassam essas paisagens ao dar a elas outras dimensões tirando-as de uma planificação de sentidos?

Qual a participação dos conceitos nos projetos dos/as estudantes dos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV do Curso de Licenciatura em Artes Visuais? Como estes conceitos são operados no fluxo dos encontros? Quando um conceito se torna potência em sala de aula? De que modo a filosofia atravessa a produção dos projetos e planos de aula na disciplina de estágio em artes visuais?

Essas problemáticas que menciono acima também foram pensadas ao final de cada semestre em questão. Ao responderem o questionário, sobre a produção dos diários, proposto pela orientadora dos estágios, os estudantes puderam relatar como esse processo de formação docente e a produção dos diários têm pensado a relação dos conceitos com o tema, problema e a materialidade da pesquisa de cada um.

“Enquanto problema que movimenta meu projeto, procuro pensar: De que maneira a fabulação e os possíveis afetos produzidos a partir do livro ‘O Pequeno

Príncipe' podem potencializar o processo de criação de um livro de artista nas aulas de artes visuais?"

“Trago para dialogar em meu projeto o conceito de afeto a partir de Spinoza (2013) e as noções de fabulação segundo Deleuze (2011) e livros de artista baseado em Silveira (2001)”.

(Rafael Agatti Durante- ver questões 3 e 4 do questionário em anexo 1).

Em torno dos conceitos, muitas são as problematizações dos/as estudantes dos estágios III e IV, e também minhas, ao pensar nos agenciamentos que podemos potencializar através de um operar com os conceitos, essa foi uma conversa pertinente nos dois semestres de docência orientada.

Problematizar os conceitos que abarcam uma pesquisa, um projeto de estágio, e operar com eles de forma a não os fechar, mas apostar na possibilidade de poder desdobrá-los, produzir outros movimentos que possam ajudar a desmistificar a ideia ainda presente em muitos espaços educativos, e fora deles também, de que as aulas de artes são apenas um fazer artístico. Propostas que intentam restringir uma aula de artes: prática e teoria encontram-se separadas e que estas sejam apenas uma reprodução do que já existe, uma reprodução de técnicas e linguagens e a história da arte como uma teoria a ser repassada e decorada como conteúdo que irá cair em prova, com pouca ou nenhuma possibilidade de problematização na relação com a contemporaneidade ou com o cotidiano dos/as estudantes, desconsiderando suas potencialidades.

Se formos pensar pelas filosofias da diferença, o conceito antes de tudo é uma multiplicidade, é o ato de pensar operando em uma intensidade, um modo de intervir no mundo, de fazer crítica, de produzir outros mundos. O que este

não é, para esta perspectiva, é uma representação, ou uma representação universal, como na filosofia clássica. E como se constitui um conceito?

O conceito para Deleuze (1992) se constitui como um acontecimento¹², ou vários acontecimentos, e uma visão sobre o mundo, sobre o que se é vivido. O conceito deve ser apreendido enquanto uma singularidade. A filosofia e a criação de conceitos para a perspectiva das filosofias da diferença se faz ao “produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento, mas criando novos conceitos. A história da filosofia é a base da qual se parte, não mais o ponto de chegada” (GALLO, 2007, p. 14).

Deleuze atribui à filosofia a criação de conceitos, podendo o leitor multiplicá-los, fazer dos mesmos conceitos, dele ou de outros autores, outros conceitos diferentes. Outra coisa a ser pensada com essa filosofia e que nos é muito cara quando pensamos em educação, é a constituição de problemas. “A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema uma posição de problema antes de se encontrar a solução” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2). Os problemas são diferentes de questões, eles têm o intuito de fazer com que, a partir do pensamento, das tensões que nos absorvem, possamos produzir singularidades.

Os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, e isso faz com que a filosofia esteja em estado de aliança com os outros domínios. Um agregado sensível, uma função pode estimular a criação de conceitos na filosofia e, inversamente, um conceito pode estimular a criação nas outras disciplinas.... Por outro lado, há especificidades dos saberes, no sentido em que cada um responde a suas próprias questões, ou procura resolver por conta própria e com seus próprios meios e problemas aos colocados pelos outros saberes (MACHADO, 2013, p. 14).

¹² “O acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), objetividades especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). E se não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de realizar uma experiência, de pensar o que há [...]” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 7).

Segundo Deleuze e Guattari (1992) todo conceito está relacionado a um problema, e tem relação com outros conceitos “não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes, sendo assim, não tem coordenadas espaço-temporais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27). Desta forma, os componentes de um conceito podem também ser tomados como conceitos.

Quando um conceito se torna potência em sala de aula? Pensando com Deleuze, temos procurado enquanto grupo de docentes e docentes em formação inicial, o entrelaçamento entre conceito e problema.

Segundo Deleuze não há conceito simples, e esses também não são criados do nada, todo conceito é duplo ou mais que isso, se define por vários componentes, componentes esses vindos de outros conceitos que têm relação com outros problemas, e “todo conceito remete a um problema, sem os quais não teria sentido” (1992, p. 24).



Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.

“Os conceitos estão presentes tanto em imagem como em escrita, sendo uma mescla de tudo aquilo que foi estudado e discutido, primeiramente individual e depois com o grande grupo, procurando abarcar posições e ideias levantadas pelos colegas e profs”.

(Gabriela Betin Capa – ver questão 5, letra ‘d’ do questionário em anexo 1).

Os conceitos são como pequenas incisões feitas nos processos de pesquisa, a mesclar e articular arte, educação, filosofia e vida. São agenciamentos, multiplicidades. Pequenos movimentos a disparar problemas,

signos, a produzir sentidos dos mais diversos que potencializam produções no coletivo.

Um conceito é uma articulação, opera um corte, uma superposição. Sendo uma multiplicidade, conecta-se a outros conceitos e a outros problemas por zonas de vizinhança. São intensidades, heterogêneos, centros de vibração em si mesmos e também em relação com os outros.

Temos tentado nos aproximar dos conceitos para articular filosofia, educação e arte no contexto dos estágios supervisionados. Durante esse processo uma das dificuldades encontradas foi a de compreender que os conceitos pensados por esse viés não se encontram fechados e que precisamos saber não somente o que é um conceito, mas também como esse funciona, como opera. Só dessa forma, sendo possível operar os conceitos na relação com os projetos e planos de aula é que estes poderão se fazer potentes.

Em relação aos projetos, os conceitos têm como potência produzir movimento, desdobramentos possíveis para que, ao serem articulados em sala de aula, possam criar rizomas, produzir agenciamentos no coletivo. Para tanto, há necessidade de problematização em uma aula para que os rizomas se criem e os agenciamentos aconteçam.

Durante os encontros com o 'bando', o grupo dos estágios, pude perceber também a dificuldade que os/as acadêmicos/as encontravam em compreender o que seria operar com os conceitos em sala de aula, perceber como teoria e prática se fazem entrelaçadas e que estas acontecem ao mesmo tempo. Entender que operar um conceito em sala de aula não significa explicarmos os conceitos aos estudantes e sim produzir agenciamentos, sentidos junto aos temas que iremos tratar e as problematizações que poderão surgir.

Essas relações entre teoria e prática tem sido pensada junto aos grupos de estágios orientados pela profa. Orientadora Marilda Oliveira de Oliveira e também por outras professoras e acadêmicos da pós-graduação que fizeram a docência orientada nesse espaço. Faço menção a um artigo produzido por

Oliveira, Cardonetti, Santos e Garlet (2018), que problematiza esse desafio que os/as estudantes dos estágios têm vivenciado e que me moveram a pensar e trazer esta questão a compor essa escrita.

No artigo as autoras abordam a partir de experimentações que realizaram junto ao Ensino Superior, turmas da graduação e também na pós-graduação, o fato de essa relação estar atrelada a concepções e discursos já arraigados no meio educacional e também fora dele.

Trazem como problemática a ser pensada: Como fazer um revezamento entre teoria e prática de maneira a que essas instâncias não aconteçam de formas separadas?

Junto ao grupo dos estágios III e IV pude perceber as dificuldades e enfrentamentos desse desafio em operar com a teoria na prática docente. Pude também identificar em mim mesma por vezes a mesma dificuldade no processo de escrita dessa dissertação.

As autoras arriscam algumas hipóteses para as dificuldades que se apresentam e que me pareceram pertinentes considerando o percurso e período que estive inserida nesse 'bando' que acompanhei por dois semestres. Tais hipóteses seriam: a de que estamos sempre a esperar que a teoria abarque e nos diga o que fazer e como fazer, assim como nos explicar os porquês de certas coisas acontecerem. Nesse sentido, as explicações não teriam equívocos já que são advindas de autores, pessoas legitimadas a falar, que poderiam falar, elucidar, aquilo que nos passa, nos acontece.

Porém, como mencionam as autoras, há desajustes nessa dinâmica de pensamento, e sendo assim, a teoria muitas vezes não se encaixa na prática, pois as realidades são múltiplas e estão em constante movimento, modificando-se, se produzem a todo tempo "implorando para si outros modos de serem escritas/pensadas" (OLIVEIRA; CARDONETTI; SANTOS; GARLET, 2018, p. 95). Os desajustes, então, podem ser pensados enquanto potência, variação, ponto de encontro, se os considerarmos possibilidades de nos deslocarmos de

nossos modos, caminhos habituais, a pensar outras formas de existência para a prática docente que produzam diferença. Experimentar o inesperado e nos aproximarmos do que Oliveira, Cardonetti, Santos e Garlet (2018) pensam e nos convidam a pensar:

O revezamento que propomos entre teoria e prática, a nosso ver, tende a desconstruir rótulos e vícios de linguagem e ação, agindo no que está estabelecido como terreno de atuação. E o fazemos como uma forma de devir, que se encontra sempre no 'entre', vazando e arrastando o estático e os modelos (OLIVEIRA *et al*, 2018, p. 102).

A proposta pensada pela orientadora dos estágios junto com os/as acadêmicos/as, e acolhida pelo grupo, foi de que a cada encontro coletivo seria apresentado um texto em grupo, selecionado previamente pelos/as acadêmicos/as que fariam a apresentação e que abordasse de alguma maneira os conceitos presentes nos projetos dos mesmos. Para cada texto apresentado os mediadores da apresentação propunham uma dinâmica a ser realizada por todo o grupo, o que possibilitava uma aproximação com os conceitos em questão.

Menciono uma das apresentações realizada por duas acadêmicas do grupo que foi potente para pensar os deslocamentos que produzimos em nossos processos de pesquisa, de estágio, de escrita. Que paisagens se constituem no 'entre' dos caminhos que escolhemos, que fronteiras e limites nos paralisam e quais se tornam potência para criar, pensar, experienciar, que imagens atravessam esses deslocamentos e que fragmentos, pistas encontramos pelo caminho. O que se passa nesse tempo que, por vezes, parecemos perder, mas, que não é perdido?

As acadêmicas escolheram para esse momento um texto que potencializou a pensarem seus projetos e a relação com os conceitos dos mesmos. As palavras-chave e conceitos dos projetos das acadêmicas eram: arte, espaço urbano, percepção, produção de sentidos; e espaço urbano, ações coletivas, visualidades e estética urbana. O texto que fora enviado para leitura com antecedência para o encontro e a dinâmica que se seguiu, tem como título

“Uma aprendizagem em deslocamento: territórios e paisagens inventadas” da autora Aline Nunes da Rosa (2015). O texto traz como palavras-chave: Deslocamentos, Paisagens, Desterritorialização, Educação das Artes Visuais, e tem como tema os deslocamentos territoriais como processos que disparam uma aprendizagem no campo das artes visuais por meio de caminhos não formais e que são potência de reinvenção presentes nas narrativas de sujeitos que se encontram em deslocamento territorial.

As acadêmicas trouxeram para a realização do encontro imagens e fragmentos de textos a serem articulados individualmente pelos/as colegas, pelo grupo, na produção de imagem e escrita (a escolha de cada um), tendo como disparadores a palavra ‘pistas’ e duas problematizações: Como perceber um deslocamento territorial? O que é deslocado enquanto me desloco?

Ao apresentarmos ao grupo as produções que pensamos com a dinâmica proposta, pude perceber que muitos foram os deslocamentos que aconteceram, de diversas ordens, alguns estudantes pensaram a relação de deslocamento com o processo que vivenciavam no momento dos estágios, a sala de aula, os atravessamentos e os deslocamentos que tiveram que fazer, outros/as pensaram o deslocamento enquanto as mudanças de território geográfico, o que tiveram que deixar para trás para vir estudar em Santa Maria, e também a troca de escola no percurso do estágio que ocorreu com alguns/algumas acadêmicos/as e o quanto isso teve importância para o estágio acontecer.



Fragmentos do diário visual da pesquisadora.

“Desloco-me de um movimento onde tudo, ou quase tudo é provisório, até mesmo a ação do tempo sobre as paisagens que compõem um ‘entre’ percursos. Há fronteiras que, por vezes, determinam limites, limites para ir adiante, limites para pensar. E penso um retorno, uma retomada de fragmentos, pistas perdidas. No retorno, faço voltas, trilho tramas, componho redes ao passo que encontro outras fronteiras que me são potência, que são experiências, que são pensamentos sem imagem, linha de fuga, espaços vazios, penhascos, borramentos e dobra. Deslocam-se imagens, deslocam-se criações, invenções, processos...desloca-se um tempo que se perde, mas que não é perdido”.

(Escrita produzida por mim em um dos encontros junto aos estudantes dos Estágios Supervisionados III e IV, 2018).

Filosofia... educação e arte

O que importa a Deleuze não é, em última instância, privilegiar a filosofia ou mesmo a não-filosofia (a ciência e a arte), mas afirmar que tanto a arte quanto a ciência e a filosofia são, antes de mais nada, modos de pensar, expressões do pensamento. Em suma, importa tornar possível o pensamento (VASCONCELLOS, 2005, p. 1218).

Tendo em vista que nossa produção enquanto estudantes não está distante dessas ideias 'tradicionais' de educação em arte, ao chegar o momento de estagiar nas escolas, encontramos muitas vezes a mesma dificuldade que o/a estudante, do ensino fundamental e médio encontra quando um/uma acadêmico/a chega com uma proposta que mobilize um deslocamento de ideias, de olhares, um movimento do pensamento que esteja fora do que estão acostumados.


Não nos esqueçamos que já estivemos na escola cursando o ensino fundamental e médio, e que somos advindos de uma formação escolar voltada para um pensamento baseado na reconhecimento, na reprodução de fórmulas, conceitos, histórias, que posteriormente nos eram cobrados em testes e provas para avaliar nossa capacidade de reproduzir sem erro.

Então, articular um pensamento movente, que opere com a problematização em sala de aula, onde o/a estudante tem participação ativa e consiga fazer conexões entre a vida cotidiana, os conteúdos que estudam, é um desafio por vezes assustador para o/a docente em formação que experimenta pela primeira vez um ser professor/a.

Nesse sentido, o/a docente estagiário/a necessita assumir o desafio e, como menciona Schérer (2005, p. 1187) aprender a "se desprender, e é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si", para que a aula aconteça.

O fragmento contido na imagem a seguir, traz a resposta de um estudante do Estágio Supervisionado IV, a uma das questões do questionário

sobre a produção dos diários da prática pedagógica, produzido pela orientadora dos estágios próximo ao final do semestre e que dialoga com o que venho problematizar neste capítulo.



É difícil falar como me sinto. Estou passando por momentos que me inquietam e me deixam cheio de dúvidas, mas diria que estou professor pelos espaços em que transito e me faço presente. Um dos grandes desafios que me atravessam são em relação à docência. Procuro, através da noção de fabulação (DELEUZE, 2011), seguir uma docência que pense pelas linhas de fuga, que não se baseie em modelos pré-definidos e, ao mesmo tempo em que percebo as possibilidades de pensar uma docência fabulada, vejo o quão difícil tem sido esse processo. Em meu diário trago essa inquietação principalmente a partir de uma fotografia que traz uma mão com os dedos atravessados por pregos e presos a uma mesa, pensando justamente na dificuldade de fugir de uma docência modelo, de transmissão de conhecimentos.

(Rafael Agatti Durante - Fragmento retirado da resposta a questão: como se sente como professor/a em formação? Quais os principais desafios? E como esta dimensão aparece no seu diário – ver questionário em anexo 1).

Fragmento do diário visual de Rafael Agatti Durante – imagem do acervo pessoal do estudante.

De modo geral, quando os/as estagiários/as propõem que não sejam pensadas questões com respostas objetivas, de sim ou não, mas problematizar, questionar, traçar relações outras com o que faz parte do cotidiano, há certa dificuldade e também resistência por parte dos estudantes das escolas. Fazer esse movimento de desacomodar o pensamento, não procurar uma resposta ‘definitiva’ para as coisas e deslocar-se de ideias binárias de certo ou errado, bom ou ruim, bonito ou feio, muitas vezes não me parece um movimento nem

fácil e nem simples, para a maioria de nós, considerando que nos produzimos dentro de um sistema educacional bastante limitado para esta proposta.

Ainda se tem a ideia frequente de que as aulas de artes são apenas um fazer, a teoria resume-se em contar, reproduzir a história da arte. O fazer artístico, ou a compreensão de uma técnica e seus processos tem sim potencialidade, assim como a história da arte, mas se não forem meras reproduções do mesmo. Para a educação e a arte não cabe pensar um processo como um fazer que não produza sentidos, a sistematizar, definir o que é bom ou mau, o que é ou não é arte. Para a filosofia, pelo viés do pós-estruturalismo “as obras de arte se tornam parte de reflexões filosóficas mais vastas, nas quais os estilos de pensamento, problemas filosóficos e obras de arte interagem para transformar e ampliar os problemas” (WILLIAMS, 2013, p. 37).

Ao engendrar por vias das linhas de fuga dessa perspectiva para produzir uma docência que escape do que já conhecemos é preciso também encorajar-se a desaprender o aprendido para que, como menciona Bianco (2002, p. 184), o ato do pensamento não se reduza “a uma atividade servil, que encontra um modelo em situações pueris e escolares”, onde o/a acadêmico/a se limite a encontrar soluções de um problema que já foram dadas de antemão pelo/a professor/a. “Aprender não é reproduzir, mas inaugurar; inventar o ainda não existente, e não se contentar em repetir um saber” (SCHÉRER, 2005, p. 11).

Considerando esse entrelaçamento entre filosofia, educação e arte, que temos operado enquanto ‘bando’ articulado as filosofias da diferença, os agenciamentos possíveis que estas áreas do conhecimento nos permitem fazer, é que podemos pensar, como nos diz Corazza (2008), em atuarmos como um ‘docente da diferença’, sendo este um

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa (CORAZZA, 2009, p. 92).

O 'docente da diferença' está em constante vias de se fazer, é docente em devir docente, modificando-se constantemente do que já foi para vir a ser e operar outras formas de docência. É também "singular sem ser individual, eis o estado desse ser, tomado como um campo de singularidades pré-individuais, e que, acima de tudo, é diferença e disparidade" (CORAZZA, 2008, p. 93).

Como mencionei anteriormente, produzir movimentos que desloquem o olhar em meio à resistência por parte de muitos dos estudantes não é algo que possamos considerar fácil, inquieta, tira-nos de nossos lugares confortáveis das respostas prontas, daquilo que esperamos ouvir dos estudantes. Mas o que produzimos com a tranquilidade e a estabilidade das questões de respostas prontas que "garantem a conformidade entre aquele que ensina e o outro que, supõe-se, necessariamente aprende; a anuência entre aquele que fala e aquele que escuta, aquele que pergunta e o outro que responde?" (HEUSER, 2013, p. 3).

Procuramos enquanto 'bando' nesse percurso dos estágios III e IV contagiar-nos com nossas inquietudes, compartilharmos nosso desconforto, pensar problemas ao invés de questões para que de alguma forma possamos contagiar também alguns estudantes nos espaços escolares, produzir agenciamentos, para quem sabe estes estudantes também possam estar abertos a outras experiências que não as que estão acostumados.

Quanto às experiências que os/as acadêmicos/as dos estágios vivenciaram nesse processo, estas aparecem nos dpps produzidos durante esse período, em forma de escrita e imagem que também são atravessadas por esse entrelaçamento da arte com a filosofia e com a educação e seus processos formativos.

Os diários que muitas vezes são revisitados pelos/as acadêmicos/as possibilitam rever esse entrelaçamento que se dá no percurso do estágio na escola e nos encontros com o grupo. O diário é então como um livro aberto que


traz como que em suspenso o tema da pesquisa, oportunizando desdobramentos futuros para as ações na escola.

“Assim me sinto como professora em formação, aberta a experiências que me colocam sob suspensão de tudo aquilo que costumo ser, convivendo com o desafio de redimensionar o tema de pesquisa a cada dia”.

(Gabriela Betin Capa – ver questão 5, letra ‘b’ do questionário em anexo 1).



Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da estudante.



Sobre escrever:

Escrever é um processo singular. Para mim, as coisas vêm chegando aos poucos, e isso na maior parte do tempo não é algo tranquilizador, não há como forçar as coisas a 'saírem'. Mas ao mesmo tempo escrever tem de um gosto, um sabor, uma intensidade que de uma inquietude passa para um estado de satisfação temporária... mas importante.

Escrever é também ler, é pensar, é expor-se, colocar-se. Mas... e quando posso saber que sou eu quem escrevi isso ou aquilo? Como saber qual o momento de se colocar como autor e como dizer: segundo fulano, como diz ciclano ou para tal autor? Como ter o cuidado de não falar pelo outro e sim 'com' o outro, ou os outros?

São muitas vozes a sussurrar coisas e mais coisas, pensamentos, problemas ...são muitas vozes a falar alto, a gritar formas de vida, a convidar-nos a participar de espaços outros, compor, agenciar.

Escrever não é fácil, mesmo que a escrita seja povoada e não nos sintamos sozinhos. Há momentos em que o silêncio se faz necessário, o distanciamento para que se criem espaços em branco para que possamos dizer: "penso que...", para que possamos nos inscrever em pequenos fragmentos de nós mesmos. Há uma solidão que necessita de uma música, um café, uma espiada no filho que dorme um cafuné no cachorro que faz companhia, ali quietinho, ouvir um irmão, assistir um filme com a mãe, atender a ligação do pai ou ligar para o namorado. Lembrar que outras coisas nos atravessam e que os respiros também compõem a vida que preenche esse papel. Para mim, escrever tem de ter um viver, respirar, contemplar, sentir prazer, sentir medo...receio, escrever não é um ato mecânico e sistematizado...escrever é fluir.

Só sei que essa escrita é coletiva, não sei exatamente quem e nem o que me convidou ou convidei primeiro...é um emaranhado, um rizoma, uma multiplicidade, é um momento daqueles...a pensar esse processo... tenho companhia para muitas páginas ainda.

...Multiplicidades que compõem uma escrita coletiva...

E como operar o conceito na escrita? O que os conceitos movimentam em uma pesquisa em artes visuais? Dentre outras problematizações que atravessam os estudantes dos estágios III e IV, a escrita também ocupa um lugar de inquietação. Um dos critérios de avaliação da disciplina é a produção de um artigo científico. Ao produzirem um artigo, que fale da experiência do estágio, os conceitos também necessitam ser operados na escrita, pois eles também são operados nas experiências educativas.

Arriscaria dizer que os conceitos podem potencializar um pensamento que não se limita a reprodução de saberes, quando operados de forma rizomática, e não apenas como uma definição de algo, mas como um disparador para a produção de sentidos.

Um pensamento rizomático, seria um pensamento que se mostra como ‘um mapa de múltiplas entradas’ (DELEUZE; GUATTARI, 2011), um pensamento que possibilite ser rompido, quebrado em qualquer lugar e que ainda assim possa ser retomado em qualquer ponto, multiplicando-se acionando outros pensamentos diferentes.

A escrita do artigo científico produzido pelos acadêmicos dos estágios contempla a estrutura e rigor de um artigo acadêmico e é pensada pelo que propõe os encontros de orientação. Que este texto se faça também como “um texto-rizoma que não se quer linear, um texto que não começa e não termina, mas se movimenta no *entre*” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 36). Isso se refere, também, a produzir movimento que inquiete o pensamento, tire do lugar habitual que comumente vemos em uma escrita acadêmica.

E esses textos que a gente quer escrever, querem ser ponto de partida, abrir possibilidades, e não fechar, afetar e não apenas se fazer entender. Se o entendimento vem, vem de outra maneira e não como

uma pílula que basta se esforçar para engolir (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 37).

Nesse sentido, entendemos o texto enquanto uma multiplicidade composta por dimensões que podem ser desdobradas produzindo outros sentidos, conexões, agenciamentos. E para que isso aconteça é preciso “expor-se no fazer da escrita, expor-se em rascunho, inacabado, incerto. Discutir inquietações e como pesquisar em educação provoca produzir torções, dá a pensar” (CLARETO; VEIGA, 2016, p. 38).

No momento de redigir o artigo, o coletivo também se faz presente, considerando que os artigos não têm como premissa fazer um relato das aulas ministradas na escola. Quando operados em sala de aula, os conceitos podem mobilizar os/as estudantes, essa mobilização vem a compor essa escrita também, são atravessamentos, agenciamentos, multiplicidades, efeitos de um rizoma que se constitui nesse processo. É uma escrita coletiva, produzida com os/as estudantes da escola e com o grupo que compõe a disciplina dos estágios.

Escrever, como nos diz Deleuze e Guattari (2011), tem a ver “com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19). O artigo é pensado como texto que problematiza os atravessamentos, os signos que lhes afetam e forçam o pensamento e, nesse contexto, está presente também o operar com os conceitos dos projetos na escrita.

Durante o percurso dos estágios, com a mesma atenção e relevância, problematizou-se a relação escrita e imagem, tanto no artigo quanto na produção dos dpps/diários visuais. O desafio é que as imagens possam compor com a escrita, produzir alianças, ou divergir, ou sobreporem-se. Não há intenção de que as imagens representem a escrita, e sim que possibilitem um diálogo com esta, pois como nos diz Mitchell (2016, p. 228) “a relação entre elas constitui um intercâmbio dialético, em vez de uma separação rígida em oposições binárias”.

Para que esse movimento na relação imagem e escrita seja feito, a orientadora propõe que façamos o exercício de pensar: porque essas imagens se fazem presentes no texto? O que estas querem dizer nesta/desta escrita? Estão compondo com o texto ou apenas representando? Se as retirarmos, farão falta?

Neuscharank e Barin (2018) mencionam que ao pensarmos nossas pesquisas acadêmicas falamos também de visualidades, e que estas não se definem como sinônimos, mesmo que ambas estejam relacionadas com o processo da visão. Estas encontram-se atravessadas, vinculadas por elementos em comum que estão atreladas ao campo da experiência visual e também as experimentações dos sujeitos por meio dos artefatos culturais que os inquirem. Sendo assim, a relação entre esses conceitos (imagem e visualidades) está nos processos de ver, sendo o ato de ver um processo complexo.

Nesse processo, as imagens operam como disparadores para a produção de sentidos em sua relação com a escrita, o que vem a contar de maneira não linear as experiências vivenciadas no processo formativo dos estágios nas escolas e nos encontros de orientação no Laboratório de Artes Visuais/Centro de Educação - CE.

As imagens quando tomadas como parte do processo de uma pesquisa, acionam possibilidades de diferentes leituras, conexões com as nossas experiências visuais. Portanto, esses artefatos visuais quando operados, costurados junto da escrita, propõem ao leitor um outro movimento para adentrar o texto, não se tratando mais de compreender o que o autor quis propor com essas relações, mas o que eu consigo pensar em meio à essas linguagens, uma pesquisa que nos lança convites para levantarmos a cabeça e produzirmos pequenas fugas do texto escrito, quem sabe, criarmos outros sentidos diante das palavras. (NEUSCHAREANK; BARIN, 2018, p. 54).

Assim como as imagens, a escrita do artigo também intenta ser disparadora para o pensamento e não uma representação do processo do estágio, pois “escrever sem representar é desbastar as formas dadas e se colocar intensamente nas experiências” (DIAS, 2016, p. 119). A produção do artigo

deve compor uma escrita que se demore na experiência e que produza velocidade, o que não significa escrever depressa (DELEUZE; PARNET, 1998).

Essa relação, composição entre imagem e escrita também é operada na produção dos diários. Para alguns estudantes a imagem tem maior dimensão ao ocupar o espaço dos diários, para outros, estas operam, conversam, lado a lado com a escrita. As relações tecidas entre imagem e escrita em cada diário se dá de forma singular.

“Acredito que a relação entre imagem e escrita está bem dimensionada, porém as imagens têm mais peso pois são protagonistas do diário, ainda assim uma escrita como relato é também muito potente para pensar o processo de estágio”.

(Gabriela Betin Capa- ver questão 5e do questionário em anexo 1).

“Acredito que imagem e escrita conversam em meu diário e aparecem de forma igual, sem que uma se sobreponha a outra. Em alguns momentos a imagem fala por si só, em outro a escrita comunica e em outros uma compõe a outra”.

(Rafael Agatti Durante- ver questão 5e do questionário em anexo 1).

Enquanto ‘bando’, pensamos a escrita durante o percurso e nos encontros coletivos; é uma escrita composta por multiplicidades, agenciamentos do coletivo, onde os atravessamentos são oriundos de diversos lugares. É uma escrita coletiva, pois escrevemos ‘com’, com os encontros com pessoas, com o cotidiano, estudantes das escolas, colegas, autores, conceitos, falas, imagens, leituras e também com o que registramos em nossos dpps que serviram como potentes disparadores para a pesquisa e como nos dizem Deleuze e Parnet (1998) “é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 43). Não nos perguntamos o que esta escrita quer dizer ou significar, mas como ela opera em conexão com

as intensidades que faz passar (DELEUZE; PARNET, 1998), o que de potência ela tem para pensar a formação docente.

Por isso, optamos por práticas de refinamento de se encontrar e conversar, de leitura, de feitura de escrita, de gestos de produzir encontros com, de produção de diários, de escrita para que a vida se constitua por forças do nosso tempo e daquilo que nos afeta, nos tomba e nos transforma (DIAS, 2016, p. 119).

A produção do artigo é uma escrita em meio a vida, a vida discente, a vida docente, o cotidiano que atravessa, movimentada pelas multiplicidades que compõe agenciamentos, pelos conceitos que operam filosofia, educação e potencializam e são potencializados com a arte.



Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da estudante.

A escrita coletiva é como se vários mundos pudessem compor um só, multiplicidades de multiplicidades, como pequenos livros inseridos em livros maiores, camadas de papel, de fragmentos, sobreposições que ganham profundidade, saem do bidimensional como o diário de Gabriela, são ideias de espaços compostos por agenciamentos. Uma escrita coletiva é também colagem de colagens, colagens dos roubos que produzimos para escrever outras coisas, inscrever potências, vazar molduras, é um ato de intervenção.

Diários da prática pedagógica/Diários Visuais... 'docere' + 'ars'

Início este capítulo apresentando um fragmento das normas do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFSM, e que explicita o modo como a relação entre docência e arte é pensada nesse espaço.

No sentido etimológico, 'docência' tem suas raízes no latim, docere, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A palavra 'Arte' também vem do latim, ars, que significa articular, ação de construir, juntar as partes, amarrar duas partes, ou seja, no sentido formal, docência em arte é o ato de ensinar a articular, mostrar como construir, dar a entender como amarrar duas partes. Essa seria a orientação do nosso trabalho como docentes em artes visuais. Essa seria a base do nosso trabalho na disciplina de Estágio I, II III e IV. Pensar sobre a prática docente é muito importante, mas resta saber que tipo de prática é essa que está servindo de base para nosso pensar. Acreditamos que deve ser uma prática docente que ensine a articular ideias, pensamentos; uma prática que mostre como construir caminhos possíveis; e finalmente, uma prática que dê a entender como amarrar duas partes, diferentes teorias que possam auxiliar-nos a propor uma nova configuração de Ensino de Arte na escola. Do contrário, não estaríamos trabalhando com conhecimento pedagógico. (Normas do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais).



Fragmento do diário visual de Rafael Agatti Durante - imagem do acervo pessoal do estudante.

Para as disciplinas dos estágios supervisionados em artes visuais, a docência em formação tem como objetivos que o/a acadêmico/a possa: aprender a ser professor/a no campo de atuação profissional frente às diferentes realidades; compreender a ação educativa como espaço de pesquisa e extensão; materializar roteiros de aula compartilhados com o/a professor/a orientador, executando o projeto de estágio, planejando e avaliando; reconhecer os diferentes setores da escola e seu funcionamento; discutir a formação docente e buscar suporte teórico para a prática educativa no ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação não-formal.

Ao iniciar este capítulo mencionando o processo dos estágios no curso de artes visuais, tomo de empréstimo algumas indagações feitas por Zordan e Loponte (2012) como ponto de partida para problematização.

Mas o que é mesmo estagiar em Artes Visuais? Quem são esses alunos estagiários que se aventuram em ser docentes de artes visuais? O que procuram em um curso de licenciatura? Eles realmente querem ser professores? E o que é mesmo ser professor de artes? (ZORDAN; LOPONTE, 2012, p. 4).

Entendo a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, e seus objetivos descritos na ementa do curso, como um desafio para o/a estudante em processo de iniciação à docência. Não tive intenção de responder as indagações que Zordan e Loponte (2012) lançaram, mas sim fazer alguma interlocução com as mesmas.

O estágio em artes visuais, é um desafio incomum, exige do/da estudante um movimento constante de operar em sala de aula uma docência que desdobre as formas tão arraigadas de se pensar a disciplina de artes advindas de um processo de formação voltada para um certo tecnicismo. “Não se trata de dizer que toda formação é ruim, mas de colocar ou de seguir linhas mutáveis/moventes numa atitude teórico prática concernente a não necessidade de ‘tecnizar’ uma formação” (DIAS, 2011, p. 271).

Trata-se também de permitir que o estágio seja um espaço para problematização. Se estes estudantes querem ser professores/as, o que procuram na licenciatura? Não sei. Apostaria em uma produção de sentidos que se dá em meio ao coletivo e aos processos de iniciação docente que potencializam a escolha de ser professor/a de artes.

Ao compreendermos que essa experiência de estrejar como professor de artes é uma provação da capacidade do aluno-professor em gerir um grupo, suportar as desvalias que comumente cercam a arte em algumas escolas e ainda articular um projeto de ensino dentro de seus próprios interesses que corresponda a realidade dos alunos, procuramos encontrar, dentro da medição de forças que essa experiência abarca, a superação dos próprios limites e as forças que atívem a vontade de se permanecer trabalhando em sala de aula (ZORDAN; LOPONTE, 2011, p. 4).

A resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 define que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, prevê no capítulo V, artigo 13, inciso 1º, item II, que o acadêmico da licenciatura, em formação, deverá cumprir “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição”.

Para tanto, a disciplina é organizada de maneira que em um primeiro momento os estagiários apresentem o projeto e os planos de aula, elaborados na disciplina de Prática Educacional IV e Estágio Curricular Supervisionado I, respectivamente, que pretendem desenvolver na escola, estes são revisados junto ao grupo, possibilitando assim partilhar sugestões, salientar pontos potentes dos mesmos, bem como um olhar atento para questões a serem modificadas.

Em outros momentos, durante o percurso do semestre, são escolhidos textos a serem trabalhados durante as aulas, textos que possam potencializar os processos em sala de aula. Textos sugeridos pelo grupo, pela orientadora, pelos

estagiários e também pelos acadêmicos da docência orientada, quando estes estão matriculados. O espaço das aulas não é pensado como um momento de relato do que os estagiários vivenciam na escola, ainda que haja um momento ao final de todas as aulas para uma conversa geral sobre essas experiências. O encontro entre professoras e estudantes é pensado como espaço disparador do pensamento, para mobilizar problematizações de questões que perpassam o ambiente e os habitantes de uma escola e de uma sala de aula, ou seja, abrange, arte, filosofia, ciência e vida.

Considerando essa elaboração de encontros de orientação é que percebo a relação estágio-pesquisa, que faz com que o estagiário também seja um pesquisador que opera sua pesquisa no espaço escolar, estabelecendo relação entre universidade e escola. A pesquisa no percurso do estágio é parte significativa na formação docente.

Há também nesse percurso, a problematização dos conceitos que fazem parte dos projetos e que são fundamentais para que as aulas de artes propiciem um movimento no pensamento dos estudantes, assim como dos estagiários, possibilitando agenciamentos coletivos e uma produção de sentido que envolve os conteúdos propostos nos planos.

A proposta metodológica parte de movimentar problematizações para produzir espaços de discussão sobre a docência em arte. Para que esta seja operada são propostos seminários a partir de leituras, pesquisas, narrativas fílmicas, discussões e também da experimentação com imagens. Saliento que a proposta metodológica não é fechada, sendo possível que a orientadora em questão venha intentar outras experimentações para compor a disciplina, que podem diferir de um semestre para outro.



Fragmento do diário visual de Rafael Agatti Durante - imagem do acervo pessoal do estudante.

A avaliação acontece em 4 dimensões, a primeira, que se repete ao final do semestre, é a apresentação do diário visual em processo, elemento importante do processo de formação docente que abordarei com maior aprofundamento mais adiante. A segunda é a visita da orientadora na escola para a assistência de uma aula, como observação de como o processo do estágio está acontecendo também em sala de aula.

Para essa visita a orientadora de estágio, ou os/as docentes da docência orientada, quando necessário que estes/as assistam algum dos estagiários na escola, é agendado uma data com antecedência. A aula, encontro, é avaliada considerando os seguintes pontos:

1. Se o plano de aula a ser ministrado nesse dia foi entregue com antecedência ou no dia da visita antes da aula;
2. Se o/a estagiário/a apresentou a orientadora para a turma, explicando o motivo de sua visita (e que esta está ali para observar e que a aula deverá ocorrer normalmente);
3. Se o/a estagiário/a conseguiu explicar a proposta da aula em questão colocando-se ao grande grupo;
4. Se soube organizar/administrar o tempo da aula, início (introdução), desenvolvimento e final-fechamento;
5. Se conseguiu desenvolver a temática da aula conforme o plano de aula;
6. Se utilizou diferentes recursos durante a aula e quais recursos (quadro negro, data show, power point, etc...);
7. Se houve uma organização prévia do material a ser utilizado na aula;
8. Se conseguiu fazer problematizações (aprofundar questões);
9. Se conseguiu fazer mediações nos pequenos grupos;
10. Se conseguiu perceber o todo e aproveitar as inserções dos estudantes;

11. Se foi feito um fechamento da aula fazendo um encaminhamento para o próximo encontro;
12. Se desenvolveu, conseguiu operar em aula, algum conceito teórico do projeto a partir de autores.

Esses pontos são sinalizados em um formulário que a orientadora leva consigo, cabendo ainda espaço para observações. Essa observação é enviada para o/a estagiário/a por e-mail posteriormente e discutida pessoalmente no próximo encontro de orientação.

Embora não haja surpresa com esta visita, a observação da professora orientadora é, de modo geral, um momento de desconforto para muitos dos estudantes dos estágios, é também momento de avaliação desse processo de iniciação à docência. Acredito que seja a ocasião em que ficamos mais atentos aos pontos que uma aula comporta.

Muitos dos estagiários/as relatam que no início dessa aula em questão, que é observada, estes iniciam a aula com bastante nervosismo e em seguida o nervosismo passa, pois ao envolverem-se com a aula que planejaram e com a interação dos estudantes ou com a pouca interação (que por vezes pode acontecer) esforçando-se para que a aula flua, percebem-se imersos no momento, o que faz com que o encontro se desenvolva com mais tranquilidade.

Uma terceira dimensão é uma avaliação e autoavaliação, individual, que se repete ao final do semestre (parcial e final), da proposta metodológica utilizada nos encontros de orientação e de como o estudante do estágio está percebendo sua atuação na disciplina.

Ambas são significativas, tanto para a orientadora quanto para os estudantes dos estágios, bem como para as acadêmicas da docência orientada. É onde podemos perceber como estamos nos colocando frente aos colegas e a nós mesmos. Permite que os estudantes possam ter também participação ativa na forma como a orientadora ministra os encontros, considerando que esta está

sempre aberta a ouvir os estudantes e considerar possíveis alterações no cronograma.

Nessa avaliação, a orientadora coloca questões a serem respondidas pelos estudantes e pelos/as acadêmicos/as da docência orientada que serão discutidas durante os encontros. As questões abrangem avaliar a forma como temos trabalhado durante os encontros, se está sendo válida, e o modo como os conceitos estão sendo trabalhados. Para a autoavaliação as questões são de ordem individual, consistindo em descrever como tem sido para o estudante a sua participação nos encontros, assiduidade, horários de chegada e saída, pesquisa para aporte teórico, bem como o processo da escrita do artigo e também da produção e apresentação do diário, se este tem contemplado as interlocuções com os conceitos, as experiências em sala de aula, os dilemas e também com as imagens. Também é o momento em que é solicitado ao estudante que atribua a si uma nota. Neste sentido, pude observar que ao ter que atribuir uma nota para si, o estudante do estágio irá considerar as respostas que deu na primeira parte da autoavaliação.

Há também a produção do artigo científico contemplando esse processo do estágio, este artigo é enviado primeiramente em processo e posteriormente em sua etapa final para em seguida ser entregue como parte da avaliação, sendo um importante disparador para o pensamento e a problematização do percurso experienciado pelos estudantes.

A produção do artigo científico é feita pelos estudantes dos estágios contando com a leitura e interlocução da orientadora e dos docentes orientados. É esperado que esta escrita contemple: o projeto de ensino e pesquisa que o estudante desenvolveu no semestre, objetivos, interlocução com os autores e problemática de pesquisa, a relação com as aulas na escola, os encontros de orientação, problematizações teóricas que ocorreram, imagens do processo na escola e também do diário da prática pedagógica e discussão de resultados alcançados, contar da experiência sem a necessidade de uma ordem cronológica.

Este artigo é produzido em dois momentos durante o semestre, o que permite que os estudantes revejam sua escrita no momento de escrever para o segundo envio, isso possibilita que a escrita seja melhor elaborada não ficando exaustivo escrever todo artigo ao final do semestre, o que contribui também para que não se percam registros que possam ser importantes no momento da primeira escrita.

Espera-se dos acadêmicos/as dos estágios comprometimento na relação ensino e pesquisa, com as propostas apresentadas para os encontros de orientação, com a atuação na escola, as leituras, a organização do projeto e planos de aula, a elaboração dos diários, a pontualidade, tanto na escola quanto nos encontros, na partilha dos processos e interação com o grupo, e também na escrita do artigo.

A disciplina de docência orientada, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, mais especificamente na Lp4 - Linha de Pesquisa: Educação e Artes - prevê que o mestrando/a ou doutorando/a tenha participação docente junto às disciplinas ofertadas pelo/a orientador/a em 30 % da carga horária total da disciplina em questão. Conforme o ato normativo do PPGE N: 01/2016, Art. 1 A docência orientada é um componente curricular obrigatório para os bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES e sugerido aos demais acadêmicos. É uma atividade regulamentada pelo Regulamento Geral da Pós-Graduação *Strictu Sensu* e *Lato Sensu* da Universidade Federal de Santa Maria através da resolução N. 015/2014.

Além de termos participação docente junto às disciplinas que escolhemos fazer na docência orientada, é solicitado pelo PPGE que o docente orientado elabore um plano de docência orientada que deverá apresentar um cronograma das aulas que serão acompanhadas, a ementa da disciplina em questão contendo os objetivos dos encontros, bem como as referências básicas da disciplina. Ao término do semestre o/a docente orientado tem de apresentar também um relatório da docência orientada contendo um 'retorno' de como os encontros previstos no cronograma do plano de docência aconteceram.

As disciplinas a qual essa dissertação faz menção, Estágio Curricular Supervisionado III e IV do Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, são disciplinas que foram adotadas pela professora orientadora Marilda Oliveira de Oliveira, para serem ofertadas para a docência orientada; a escolha se dá por serem espaços onde a mesma (orientadora) atua, e por trabalhar nestas disciplinas (da graduação) com a proposta de ensino e pesquisa.

Ao realizar a docência orientada nas disciplinas de estágio aqui mencionadas, acompanhei o processo dos estudantes, onde as atividades propostas e as avaliações sobre os encontros de orientação foram pensadas e realizadas no coletivo.

Acompanhei também a escrita dos artigos que foram sendo produzidos durante o processo do estágio e entregues ao final do mesmo, contribuindo com a leitura e propondo sugestões para o projeto. Com essa experiência pude estar presente em todos os encontros de orientação, participando ativamente das propostas metodológicas, e pude participar deste coletivo por todo o tempo de duração da disciplina. Todo processo foi pensado no coletivo, 'bando', partilhamos de interesses individuais que foram operados no coletivo.

E neste sentido, como professora em docência orientada estive envolvida neste processo, partilhando experiências, não ficando à parte nas trocas sobre o que acontece nas escolas, pois também partilhamos alegrias, sensações, inquietações e frustrações enquanto docentes. E todo esse processo ganha um 'corpo', um corpo de afetos, que chamamos de diário da prática pedagógica (dpp) e também de diário visual (OLIVEIRA, 2014). "É neste campo intenso de múltiplas vozes que são atravessadas, que conhecimentos são compartilhados e que outras cenas para a educação são inauguradas" (CARDONETTI, OLIVEIRA, 2015, p. 55).



Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da estudante.

Como sobreposições, colagens de encontros, de potências achadas e potências escondidas, vazamentos de pensamentos e de encontros com coisas, pessoas, livros, imagens, nuances de cores e formas em fragmentos de conceitos e autores, minúcias, pequenos cortes e recortes, incisões da vida acadêmica e da vida na escola, dilemas, inquietudes, arte que atravessa o papel e o faz mudar de sua forma inicial, são Diários da Prática Pedagógica.

Os dpps ou diários visuais são produzidos pelos estagiários e pelos mestrandos/doutorandos dando um ‘corpo’ de afetos também para a docência orientada, permitindo que esta seja potente para a pesquisa. Esses diários ganharam a denominação de diários da prática pedagógica em 2010 quando passaram a ser pensados enquanto “diários ampliados onde cada professor em formação fazia seus registros textuais e visuais” (OLIVEIRA, 2014, p. 114).

Para evidenciar um pouco a questão, bem como dar a ver como os dpps/diários visuais contribuem (ou podem contribuir) com o processo de formação inicial, uma vez compreendido ‘como um instrumento teórico metodológico e avaliativo do processo educativo’, instigo-me a problematizar: o que o diário potencializa? O que ele provoca?

Um diário é uma multiplicidade, é uma singularidade. É um encontro consigo ao mesmo tempo em que é um encontro com os outros, é um instrumento de registro de um ‘bando’, de uma matilha. Um diário é um agenciamento coletivo e pode ser também devir e rizoma.

Não há uma temporalidade a ser seguida, o tempo no diário não é cronológico. O diário pode ser uma memória sem cronologia, afetos que se escondem e se presentificam, se insinuam e por vezes nos surpreendem cada vez que nos encontramos com ele novamente. Um diário permite contágio, tensionamentos, encontros com várias coisas. Um diário divide alegrias, abriga tristezas, frustrações. Oferece ajuda, sim, oferece ajuda, pois ele não tem um tempo, é possível voltar atrás e ir para a frente, um diário é um diálogo consigo mesmo. O diário comporta muitas coisas e provoca outras tantas.

Em nossos dpps/diários visuais expressamos nossas vivências, e isso nos serve de material para pensar a educação, o que traz singularidade para a pesquisa de cada um. Para os/as estudantes dos estágios é também a construção de uma experiência que transita entre uma docência que se inicia ao mesmo tempo em que se é discente, e pode ser também um espaço para questões pessoais que possam atravessar esse momento. Zabalza (2004) ao abordar os diários de aula nos diz que:

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo. (ZABALZA, 2004, p.136)

Os dpps/diários visuais para Oliveira (2014) são pensados a partir de Zabalza (2004), por se constituírem como um instrumento, um recurso de problematização da prática docente, uma forma de “documentar e instrumentalizar sobre a atividade pedagógica que exercemos” (OLIVEIRA, 2011, p. 996). Segundo Cardonetti e Oliveira

A potência da problematização está na sua capacidade de expandir o espectro do que pode ser interrogado e problematizado e também na ampliação do número de possibilidades que podem ser invencionadas a partir de um problema ou de um conjunto de problemas (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 56).

E problematizar, como as autoras mencionam, é mais do que fazer questionamentos, é aprofundar questões, é organizar o pensamento e desdobrá-lo conforme ecos que ressoem e que produzam movimentos, no pensamento, na escrita, na vida.

As formas que esses diários assumem e as linguagens plásticas são das mais variadas, desde bloco de notas, cadernos, e também formas tridimensionais que comportam todo tipo de material. As modalidades narrativas que têm sido abordadas junto aos estudantes dos Estágios Supervisionados III e IV, vêm em formato etnográfico e em formato criativo-

poético. No formato etnográfico os eventos narrados se fazem presentes como um conjunto de fenômenos que se relacionam entre si. O conteúdo e o sentido narrado têm relação com os contextos físicos, social e cultural em que se encontram. No formato *criativo-poético*, a narração confere “possibilidades de imaginar ou recriar e até inventar as situações que se narram” (OLIVEIRA, 2011a, p. 996).

A produção das narrativas sejam elas textuais ou visuais, dentro dos diários ganha significativa importância, pois provocam o pensamento, produzem conexões, onde todos os participantes do processo dos estágios estão presentes de alguma forma. Além disso, ao narrar suas experiências o estudante pode ouvir-se com mais atenção e assim produzir outros sentidos para questões que podem ter passado despercebidas ou que não haviam sido aprofundadas, sejam estas de ordem conceitual, pessoal ou da própria experiência em sala de aula.

Para compor os diários, é trabalhado, segundo Oliveira (2011a), o que a autora denomina de ‘pontos de pauta’ e que são chamados por Zabalza (2004) de ‘dilemas’. Os ‘pontos de pauta’ são elementos que os estagiários, professores, escolhem para compor a escrita e que carregam as inquietações, problemas, sensações, alegrias, frustrações, conceitos abordados, falas dos estudantes, entre outras coisas que serão aprofundadas na interlocução com autores que possam potencializar a escrita, as discussões, e contribuir para que possamos “entender melhor nossas posições e nossa prática pedagógica” (OLIVEIRA, 2011a, p. 997). Nesse sentido, os diários abrangem um conjunto de elementos que o tornam complexo. E como menciona Oliveira:

[...] não há diário simples. Os diários são formados por componentes fragmentados, com acabamentos provisórios. Todo diário conta uma história, histórias não lineares, ao contrário, histórias sinuosas, de idas e vindas, enviesadas. Um diário se alimenta de várias fontes: de imagens coladas, de conceitos entrecruzados, de camadas de cola, de desenhos, de rasuras, de escritas nas margens. Todo diário é um incorporal, embora esteja sempre encarnado em um ou mais corpos (OLIVEIRA, 2011a, p. 999).

Os 'dilemas', 'pontos de pauta', que compõem os dpps/diários visuais do 'bando', dos Estágios Supervisionados III e IV, são dos mais diversos, composições do processo de cada um. A orientadora desses estágios elaborou um questionário (em anexo - Anexo 1) para que estes acadêmicos em formação inicial pudessem descrever de forma singular como compuseram seus diários, que atravessamentos foram potentes para a escolha da materialidade, a relação com o projeto, com os conceitos, a experiência educativa em sala de aula, bem com os encontros no Laboratório de Artes Visuais (LAV). Selecionei aqui algumas passagens das respostas a esse questionário, escritas de dois estagiários, sobre os dilemas que permearam o percurso do estágio. Todos os estudantes deste grupo assinaram o termo de cessão, permitindo a menção ao nome, uso das imagens e falas, pontos de pautas ou dilemas. Zabalza (2004) nos diz que dilemas são elementos que nos perturbam, aquilo que nos inquieta no processo docente. A pergunta para esse fragmento foi: "Neste semestre, quais seriam seus dilemas? E como se presentificou este elemento no seu diário? "

"O que mais tem me inquietado nesse semestre durante os encontros com as estudantes é descobrir maneiras de trabalhar com conceitos filosóficos tão complexos e pensar em modos dinâmicos de desenvolver as atividades sem que haja uma separação entre teoria e prática. Acredito que essas inquietações aparecem no meu diário através de alguns fragmentos de textos discutidos nas aulas no LAV e de algumas imagens, sobretudo a partir de uma fotografia que traz duas pessoas envoltas em plástico, espremidas, paralisadas, sufocadas"

(Escrita de Rafael Agatti Durante, a partir da produção de seu diário visual ver questionário em anexo 1)



Fragmento do diário visual de Rafael Agatti Durante - imagem do acervo pessoal do estudante.



Fragmento do diário visual de Gabriela Capa - imagem do acervo pessoal da estudante.

“Os dilemas que inquietam meu processo docente, estão na distinção entre público e privado, ou mesmo uma arte restrita à lugares institucionalizados, que só uma minoria tem acesso. O espaço público não delega qualquer soberania ou divisão de classes. No entanto, tem muito poder a favor da força popular. Uma intervenção artística combinada a poluição visual urbana se destaca à medida que propõe uma arte livre, sem restrição a meios institucionalizados, molduras ou salas brancas e limpas. Exponho essa inquietação com um jogo de imagens em pequenas molduras, para pensar sobre o que é “culto” e quem tem merecimento da arte. Outra inquietação, mais recente, está calcada no corpo docente, que é algo que venho pensando nas últimas aulas. Como meu corpo pode ser meu inimigo? Como lidar com instintos que não controlo, como ansiedade e nervosismo, por exemplo? De que forma meus gestos e feições influenciam na construção da minha imagem docente? Essas são algumas indagações que trago nesse momento, e as exponho no diário com anotações e imagens (que acredito que têm muito a dizer, até mais que a escrita)”

(Escrita de Gabriela Betin Capa, a partir da produção de seu diário visual – ver questionário em anexo 1).

Quando apresentamos os diários para o grupo, compartilhamos todo o processo de produção deste instrumento, e com isso fazemos para os colegas uma nova leitura do mesmo; neste sentido é como se reescrevêssemos o diário.

Perceber o processo de cada um, as relações trazidas, as interlocuções e sobreposições de tudo que acontece durante o estágio, pode nos aproximar um pouco dos contextos escolares em que cada estagiário se encontra inserido, confere aos diários uma multiplicidade, possibilita agenciamentos no coletivo, possibilita desdobrar as experiências compartilhadas nos encontros.

A partilha dos diários no coletivo possibilita produzir conexões diferentes com o que cada um percebe e vê em seu processo docente, assim como potencializa pensar outros movimentos. "Enxergamo-nos em muitas situações no diário do colega, colocamo-nos no lugar dele e passamos a pensar a nossa prática docente" (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 61).

Pergunta nº 6 do questionário enviado aos estagiários: qual é a validade da elaboração do DPP (Diário da Prática Pedagógica) e da sua partilha no coletivo?

"Acho de tamanha importância a construção do DPP, pois é um espaço onde encontramos um refúgio para depositar os acontecimentos que nos atravessam durante as disciplinas, o dia a dia e os encontros com a turma nas escolas. Igualmente a partilha no coletivo vejo como uma possibilidade de ouvir e compartilhar o que está sendo vivenciando, as aulas, os dilemas que cada colega traz para compor o diário, além de possibilitar um contato com as diferentes materialidades e modos de compor e produzir os diários pensados por cada um. Também vejo a partilha do diário como um momento para percebermos que não estamos sozinhos e que, por mais difícil que seja o caminho da docência, sempre haverá modos outros de pensar em possibilidades que tornem esse caminho possível".

(Rafael Agatti Durante- ver questionário em anexo 1).

Pergunta nº 5, letra f do questionário enviado aos estudantes: Como seu processo formativo (encontros no LAV e demais disciplinas), adentram o diário?

“Os encontros no Lav são de grande importância, pois a maior parte dos conceitos e ideias que compõem o diário advém dos textos discutidos e das posições compartilhadas”.

(Gabriela Betin Capa – ver questionário em anexo 1).

“Trago meu processo formativo desse semestre a partir de fragmentos de textos trabalhados nos encontros das disciplinas de Estágio III e IV, onde destaquei algumas passagens que me provocaram a produzir coisas outras, procurando fazer com que pudessem conversar com as imagens ou outros elementos que fazem parte do diário”.

(Rafael Agatti Durante- ver questionário em anexo 1).

Essa partilha do que compõem os diários de cada acadêmico do estágio traz também certo reconforto; esse espaço chamado diário onde podemos nos colocar de forma singular, momentos de escrita onde estamos a sós com nossos pensamentos e dilemas, partilhados no coletivo trazem a sensação de acolhimento, de não estar só, o que muitas vezes é de grande importância no enfrentamento de dificuldades com relação às experiências educativas na escola.

Ao iniciar esta pesquisa fiz escolhas pelos conceitos que mobilizavam os atravessamentos produzidos em mim ao fazer parte desse ‘bando’, o grupo de estudantes dos estágios III e IV. Os diários da prática pedagógica ou diários visuais foram importantes potencializadores para esta pesquisa ao produzir sentidos que me fizeram pensar a relação com a filosofia, educação, arte e vida, a potência dos conceitos, a importância das narrativas tanto no individual quanto no coletivo. Acredito que mais ainda me fizeram pensar uma escrita

inventiva, pois nos diários temos liberdade para nos expressarmos em escrita e imagem da forma que quisermos e da forma como nos afetamos.

A materialidade escolhida para a produção dos diários também interfere em nossa escrita, pois essa materialidade nos possibilita fazer conexões e relações com outras coisas, inesperadas, que nos atravessam no 'entre' desse percurso. Nesse sentido, a materialidade elegida para a produção dos diários compõe com a pesquisa de cada um, pois é pensada enquanto potência na produção de sentidos que movimentam o processo dos estágios em sala de aula e na escrita que percorre o diário e o artigo.

Perguntas nº 1 e nº 2 do questionário enviado aos estudantes: 1) Descreva com detalhes a materialidade escolhida como diário (tamanho, espessura, material, cor, densidade, textura, etc). 2) Qual a relação da materialidade escolhida com a temática do projeto?

“Três livros de distintos tamanhos foram escolhidos como materialidade para o diário da prática pedagógica, um medindo 4,5x4cm, outro 17x11,5cm, e outro 30,5x24,5cm. Os dois últimos se comportam como “caixas”, pois possuem profundidade de 1,5cm e 3cm, respectivamente. O material que os compõe é apenas o papel, se tratando de colagens sobrepostas entre camadas – as páginas dos livros – formando uma composição, e colagens intercaladas a escritas pessoais, no caso do menor livro. As cores são variadas e mesclam o “preto no branco” de algumas imagens com o colorido intenso de outras”.

“A colagem já vem atravessando minha pesquisa a um tempo, pois quando resolvi trabalhar com intervenções e espaço urbano, a primeira intervenção que tomei conhecimento foi o lambe-lambe, que também utiliza colagem durante sua produção, e, posteriormente é colado no espaço da cidade. A ideia de trabalhar com colagem entre camadas e profundidade resultou de uma necessidade de sair do bidimensional e ressaltar a ideia de “espaço”, presente no projeto”.

(Gabriela Betin Capa – ver questionário em anexo 1).

“Meu diário é composto, até o momento, por cinco objetos em formato geométrico de aproximadamente 20 centímetros cada. Desenvolvidos partir de formas diferentes, são construídos com palitos de churrasco, fixados com cola quente e coloridos com tinta spray cor ouro. Distribuídos pela sala do LAV (Laboratório de Artes Visuais), foram suspensos com fio de sisal e rodeados com teia de aranha falsa, produzida com cola de isopor. No centro das formas geométricas estão pendurados alguns elementos em formato de origamis que fazem alusão ao livro ‘O Pequeno Príncipe’, como por exemplo a raposa e o elefante, e no fio que prende o diário estão fixadas algumas imagens, fragmentos de textos e palavras que inquietaram e potencializaram o meu processo de formação docente”.

“Ao ser desafiado a construir um diário que comportasse as movimentações e inquietações que me atravessaram durante o semestre, imediatamente fui movido a pensar em algo que estivesse relacionado com meu projeto de ensino e pesquisa e meus encontros com as estudantes. Afetado pelo livro ‘O Pequeno Príncipe’ (SAINT-EXUPÉRY, 2014) e suas aventuras e tendo como referência a proposta central dos meus estágios, construí meu diário a partir da noção de livro de artista, onde desenvolvi uma série de objetos que os nomeei como planetas por onde estou professor nesse semestre, depositando minhas vivências, meus dilemas, meus (des)encontros”.

(Rafael Agatti Durante- ver questionário em anexo 1).

Perceber os diferentes formatos e visualidades produzidas nos diários, ouvir dos estudantes, colegas, o que essa materialidade traz de intensidade na produção do diário me fez pensar que ali estava o foco da minha pesquisa, a intensidade, o que me era singular para escrever, os registros e atravessamentos dessa matilha ao qual durante esse espaço-tempo de dois semestres permaneci na borda, estando dentro e fora ao mesmo tempo, compartilhando e sendo compartilhada, contágios que continuarão a produzir ecos por tempo indeterminado.

Sobre os outros diários que compuseram o 'bando'

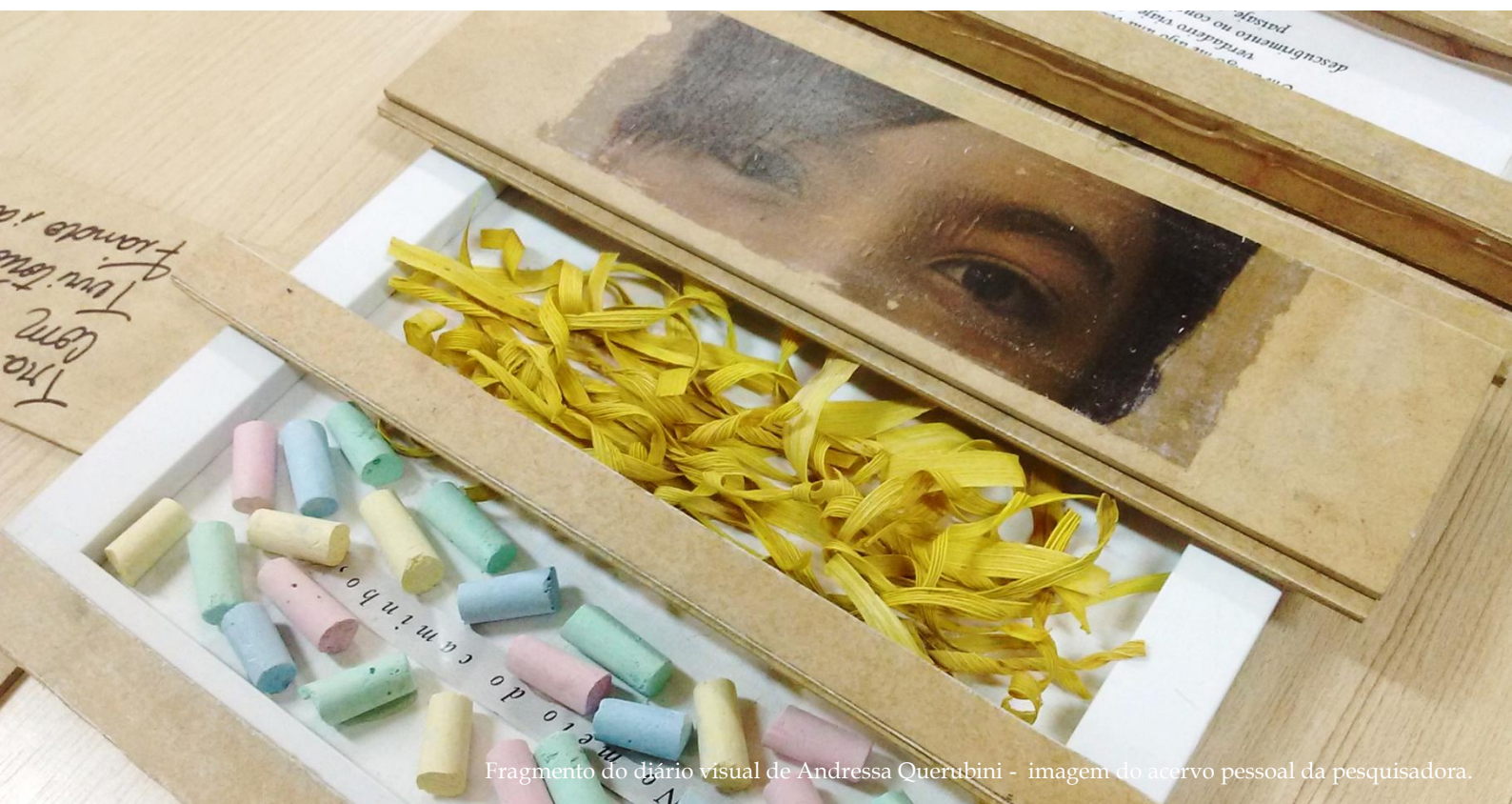
Como já mencionado anteriormente, nenhum diário é simples (OLIVEIRA, 2011a). Não poderia deixar de mencionar os outros diários que foram produzidos nesse 'bando' pelo qual fiz parte durante esse percurso. As interlocuções e agenciamentos que aconteceram nesse período foram das mais variadas ordens. Cada processo formativo conta uma história e possibilitaria uma pesquisa, uma escrita, uma multiplicidade.

Da mesma forma, os diários produzidos nesse coletivo em questão produziram ressonâncias que talvez nem possamos imaginar. Fui afetada por alguns com suas composições, escritas, visualidades que me permitiram escrever 'sobre a produção dos diários da prática pedagógica'. As outras produções também me foram potentes, talvez nesse momento eu nem perceba de fato o quanto, mas eles me atravessaram de alguma forma que eu não poderia deixar de apresentar alguns de seus fragmentos visuais.

Uma dissertação, para mim, ou outras formas de escrita e também as imagens, poderiam ser lidas diversas vezes no percurso de uma vida, pois não sabemos que novos disparos poderão produzir. É como ler um livro alguns anos depois. Deparamo-nos com outros pensamentos, outras formas de ver, de ler, de interpretar.

Fragmentos de escritas e imagens, esses diários são singularidades. Estou finalizando essa escrita que se faz provisória, em devir, mostrando a seguir fragmentos dos diários visuais dos outros estudantes dos Estágios Curriculares Supervisionados III e IV do 2º semestre de 2017 e 1º semestre de 2018, para que o leitor possa, talvez, tecer outras relações, interlocuções, para que a potência que habita cada diário possa produzir afetos, atravessamentos a problematizar à docência em artes, a educação e seus processos formativos.

Andressa Querubini



Fragmento do diário visual de Andressa Querubini - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.

Fábio Camargo

Memória - (Lembrar, construir, ir, voltar).

Ainda que possa remeter a fisiologia, como os sentidos, o cheiro, paladar. É possível pensar que se está pensante, e consciente que o que se está vivenciando é passado, um estado anterior.

Acho que nesta vida não há quem não tenha sentido do saudade. Para além do significado da saudade...

A falta de um brinquedo, uma lembrança longa, uma vontade de repetir um entardecer nas férias de 1999.

A vontade de pisar na areia quente, de molhar os dedos na água do mar, a recordação do sol vem a tona, o cheiro de uma estação quente e alegre, combinando com as brincadeiras e o ritmo da infância.

A saudade... saudade das tardes que chegava em (causa) casa depois da aula e era recebido a pulos e lambidas, aquela alegria contagiante e cheia de lealdade e sinceridade.

Ah que saudade do meu cusco. Era bem verdade que ele sempre fora mais dado com meu pai, mas verdade a gente não escolhe, ela simplesmente é...

Que saudade... quando adoeceu, um pedaço meu se foi contigo, e seu olhar se despedindo desmontou meu coração.

Acho que foi o principal motivo de não termos mais nenhum animal de estimação, nem um amigo tão leal como você foi... Sting.

Que vontade de ter você aqui.

Geisiane Inês Descovi Soares



Fragmento do diário visual de Geisiane Inês Descovi Soares – imagem do acervo pessoal da pesquisadora .

Liziane Christo Rodrigues



Fragmento do diário visual de Liziane de Christo Rodrigues - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.



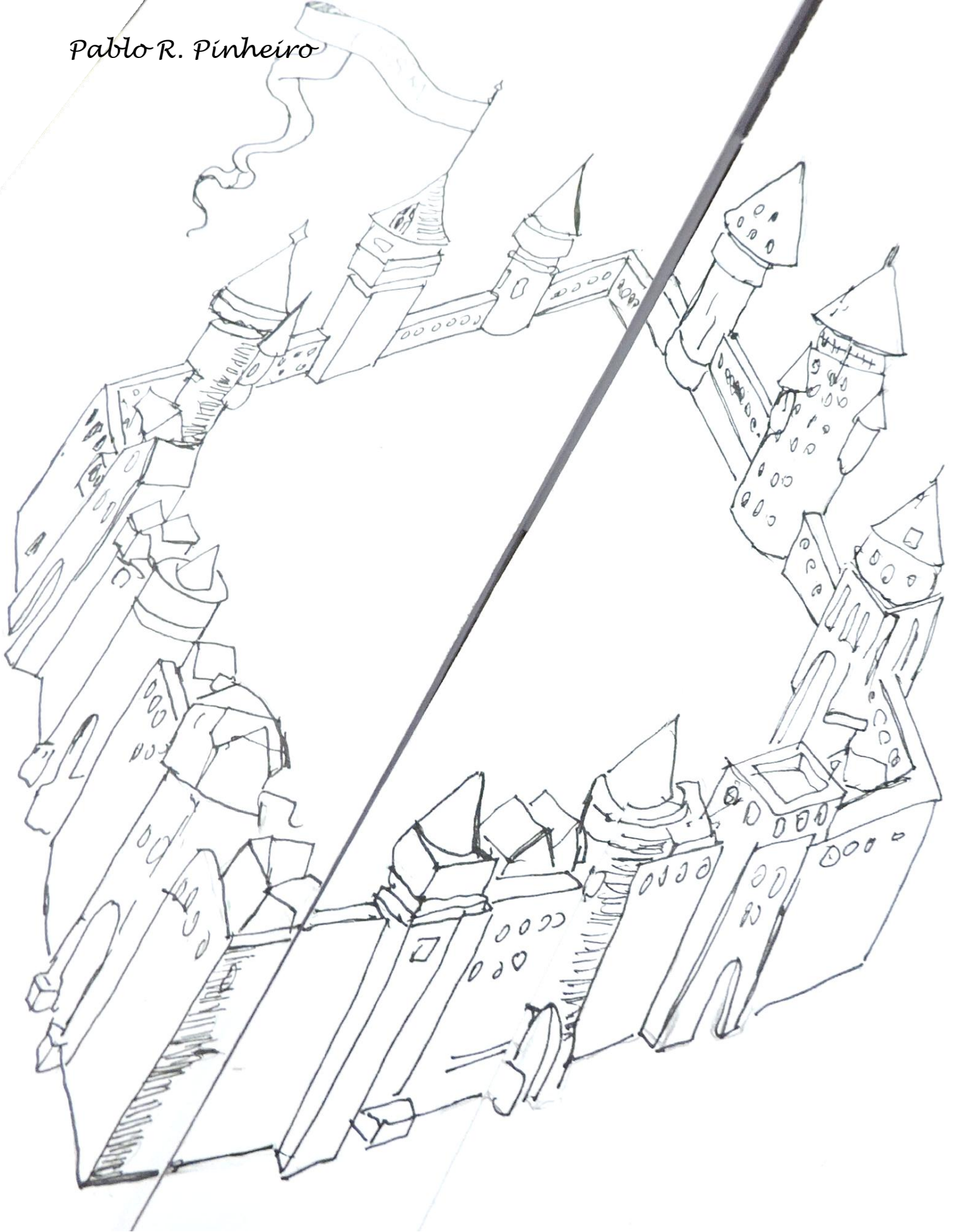
AFETOS

RESQUISA

IMAGENS

PROFE

LEIT



Rafaele Nunes Flores



Fragmento do diário visual de Rafaele Nunes Flores - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.

Rosenara da Silva Soares Maia

minha formação?

Máquina homogeneizadora de subjetividades Gallo, 2012

ESCOLA

Educação

criação

DADOS

processo

Deleuze

Professor
docente

No sentido de uma invenção do sujeito docente,
deste professor, que também é pesquisador,

Só existem essas formas de currículo, de mal,

de estar docente, de tentativas de poss

encontros?

práticas

educação
menor

a
p
r
a
r
a



outro

FILOSOFIA DA DIFERENÇA

ARTE

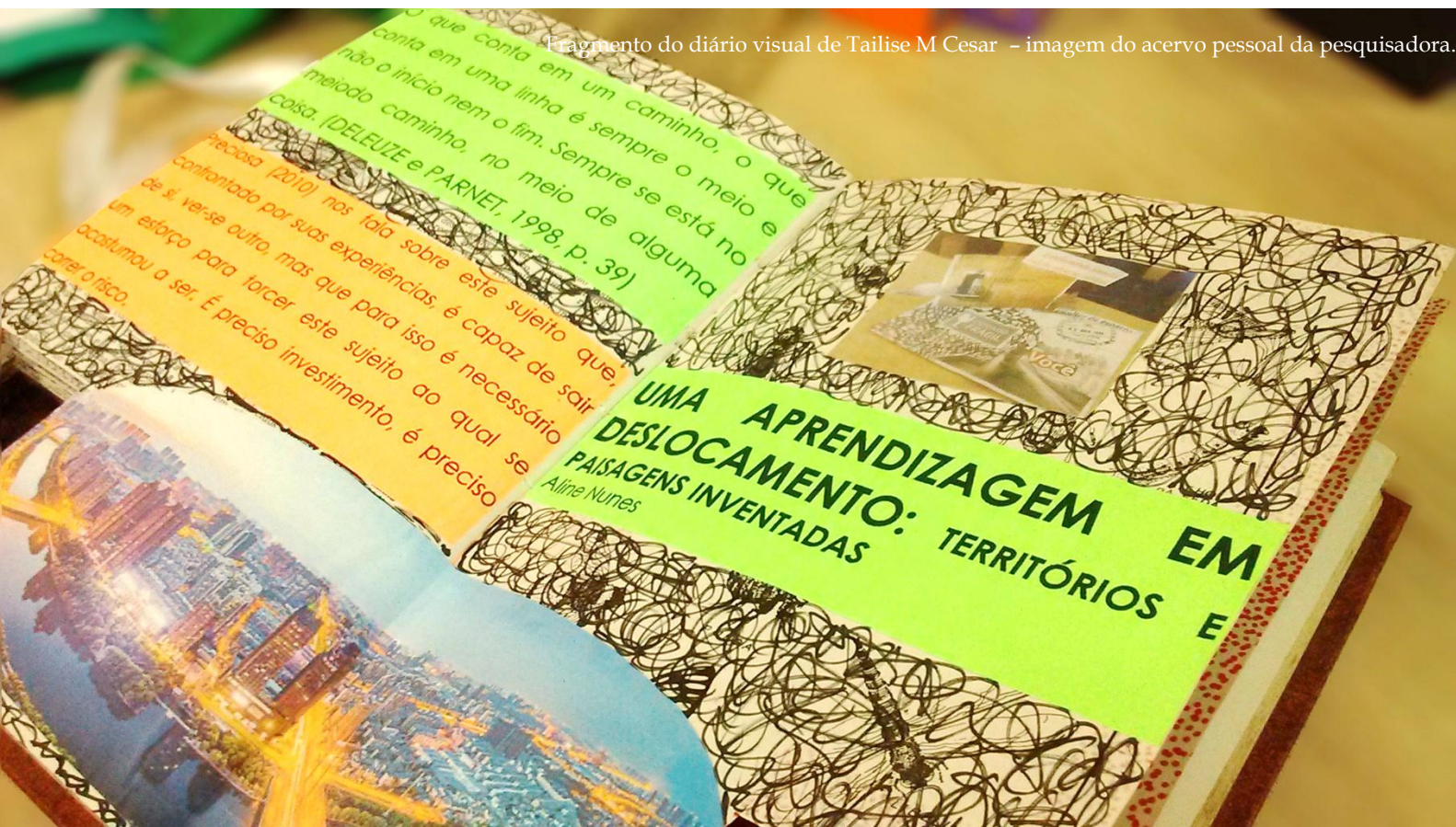
Rosmarine J. Capiotti

Fragmento do diário visual de Rosmarine J. Capiotti - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.



Tailise M. Cesar

Fragmento do diário visual de Tailise M Cesar - imagem do acervo pessoal da pesquisadora.



Encontrar é achar, é capturar,
é roubar, mas não há método
para achar, nada além de
uma longa preparação.
Roubar é o contrário de plagiar,
de copiar, de imitar, ou de
fazer como. A captura é sempre
uma dupla-captura, o roubo,
um duplo-roubo, e é isso que faz,
não algo de mútuo, mas um ~~plágio~~
autômico, uma evolução a-parte
nupcias, sempre "para" e "depois".

Considerações, devires... em aberto

Direcionamo-nos aqui para uma parada nessa travessia, digo parada porque essa travessia não finda aqui, ela completa um percurso, mas as possibilidades permanecem em aberto, ou seja, em devir. Não nos fixamos em terra firme de certezas, nem lançamos âncora definitiva.

Os planos dessa dissertação são planos moventes, como água... Essa travessia fez paradas, repousos, descansos, atravessou turbulências, fez parcerias, alianças, contágios e também alguns roubos, daqueles que Deleuze nos 'autoriza', afinal roubamos um pouco dele e de outros autores também. Algumas coisas ficaram perdidas por aí, talvez você leitor as encontre e faça interlocuções, agenciamentos, possibilidades.

O que posso dizer de meus encontros com as multiplicidades de um coletivo? O que posso dizer mais, agora, sobre a produção dos diários da prática pedagógica?

Posso iniciar aqui uma conversa. Sim...porque não devires em uma conversa?

Encontrei um modo próprio de me ver a partir de um coletivo, adentrei em um 'bando' a compor com ele espaços de multiplicidade e agenciamentos coletivos, a produzir rizomas e também singularidades.

A docência me inquieta, pois, a docência não tem como ser algo fechado, fixo e imutável, a vida não é. Produzo-me docente junto aos coletivos, até porque não é fácil estudar sozinho/a, estudar 'com', fazer 'com', me é sempre mais potente, e a docência tem muito de um estudo constante. Há momentos de solidão, povoada...povoada por pessoas, acontecimentos, encontros, leituras, escritas, pela diferença, povoada com arte, educação, filosofia e vida. E essa escrita também é povoada pelas mesmas coisas e outras mais. É uma escrita coletiva que carrega uma singularidade.

Objetivos alcançados? Sim, provisoriamente. Problematizar as multiplicidades e agenciamentos coletivos que atravessaram um coletivo de estudantes, professores/as, acadêmicas da docência orientada e as produções dos diários da prática pedagógica. Mas os desafios continuam, visto que ainda temos alguns moldes incutidos por uma vida educacional em vários âmbitos que nos barram e por vezes nos paralisam.

Fui contagiada, afetada pelos signos disparados em meio aos encontros no Laboratório de Artes Visuais (LAV), a forçar o pensamento junto às experiências vivenciadas pelos/pelas estudantes em seu processo formativo, as propostas pensadas pela professora orientadora junto ao grupo, as interlocuções entre o 'bando' e com a colega de docência orientada que em vários momentos sentamos juntas a pensar os desdobramentos dessa travessia chamada pesquisa de mestrado.

A potência de um signo está em nos fazer pensar o que não costumamos pensar e pensar de outras formas o que já estamos acostumados a pensar, tornar o pensamento um movimento singular. E o que podem as singularidades provocar nos espaços da educação? Experimentações, como experimentar uma pesquisa por exemplo. Com isso as interlocuções e reciprocidades de um coletivo são tão caras para a formação docente e para a produção de uma pesquisa. Essas interlocuções podem vir das mais variadas ordens, até mesmo do silêncio. Muitas vezes precisei fazer silêncio, silenciar o pensamento que se encontrava demasiadamente povoado e eu já não podia me ouvir. Despedi-me de algumas coisas, para que outras pudessem conversar comigo e com minha pesquisa... um tempo que por vezes parecemos perder mas que não é perdido, despedir-se não significa desistir.

Os signos nos deslocam, e algo se desloca em uma produção docente, passamos a nos movimentar de outros modos mesmo que temporariamente. Nessa pesquisa, trouxe para essa conversa, essa pesquisa, os encontros que me foram possíveis com o 'bando', os temas que os/as estudantes pensaram e levaram para escola, com os encontros de orientação coletiva dos estágios, os deslocamentos em meu pensamento, deslocamentos convocados pelos agenciamentos com a filosofia aliada à educação e a arte.

Esses afetos que nos atravessaram possibilitaram algumas produções de sentido. A mim estiveram relacionadas a um produzir-se docente junto ao coletivo, seguir procurando revezar teoria e prática, percebê-las sem dissociação.

“Pergunta nº 6 do questionário enviado aos estagiários: qual é a validade da elaboração do DPP (Diário da Prática Pedagógica) e da sua partilha no coletivo?”

Acredito que mais do que válido, tanto a elaboração quanto a partilha são potência para pensar a formação e atuação docente. Um diário é uma multiplicidade, uma singularidade, é intensidade entre a experiência, a narrativa etnográfica e os conceitos que ali perpassam, explico...

Começo falando dos conceitos, advindos da filosofia e operados junto à arte. Pensados em nossas pesquisas pelo viés das filosofias da diferença, esses não são conceitos fechados, e isso permite uma participação movente nas leituras, na elaboração dos projetos, em uma aula ministrada na escola, nos encontros de orientação, nos diários, permite que possamos traçar linhas de fuga e abrigar a vida, o cotidiano dos/das estudantes e o nosso. Os conceitos perpassam essas paisagens e tornam possível dar a elas outras dimensões, tirando-as de uma planificação de sentidos.

E nesse revezamento entre teoria e prática, os conceitos podem ser operados no fluxo dos encontros e se tornar potência em sala de aula. Mas são movimentos fáceis de operar? Não, não são, foi difícil e ainda é por vezes fazer esses movimentos, desaprender para apreender e se apropriar dos conceitos, lidar com o imprevisível, o inesperado em uma aula.

Da mesma forma os conceitos são pensados em nossa escrita, nos diários, da pesquisa. Os conceitos permitem movimentar a investigação e dessa forma a filosofia atravessa nossas produções na pesquisa, na disciplina dos estágios e possibilitam que educação e arte façam parte da vida e não fiquem estanques em uma reprodução do que já aconteceu, pois, a arte nunca esteve dissociada de um pensar a vida, a sociedade o ser humano e suas relações. Nós é que decidimos, de modo geral, apenas contá-la silenciando sua potência.

Como as imagens, igualmente potentes nas produções dos diários, elas dizem de nós, dizem de nossas pesquisas, de nossas relações, nossas escolhas. São visualidades, produções de sentido que fazemos, singularidades que colocamos em pauta para que outros possam fazer suas interpretações e interlocuções.

A partilha dos diários potencializou o bando no sentido de produzirmos interlocuções e agenciamentos não só dos projetos, das propostas de planos de aula e leituras, mas também coisas que habitam o individual de cada um, pois os dilemas, as inquietações, as dúvidas, os medos, alegrias também fazem parte de um produzir-se docente. Percebi em minhas pesquisas sobre artigos, dissertações e teses sobre os diários de todos os tipos, o quão tem sido relevante a utilização desse instrumento da prática pedagógica, em suas várias formas de uso, potencializa não só formação docente como em suas partilhas permite o professor orientador pensar também sua prática e atuação enquanto orientador dos estágios. Aqui partilho uma forma e modo de operarmos com estes e o que produzi com eles.

Para esse processo autoetnográfico, que aqui se materializou em dissertação, resultou por ora, em pensar e espreitar os agenciamentos coletivos, o encontro com signos e as multiplicidades de um 'bando' junto aos Diários da Prática Pedagógica. Foi possível cartografar as potências das conexões que se produzem no entre, movimentando o pensamento em meio ao coletivo.

Mas ainda ficam dilemas, acredito que sempre haverá. Um dilema de formação docente, de docência, de educação e arte, um dilema sobre o espaço e importância da filosofia: com o atual momento que enfrentamos na educação, um verdadeiro desmantelamento do que já precisava de atenção, a desvalorização dos professores, da educação, da filosofia e sociologia, da pesquisa de modo geral, pergunto: como esse 'bando', do qual faço parte, pode inventar outros caminhos para o que estamos enfrentando? Como educadores de outras áreas do conhecimento podem inventar outros percursos para o que estamos a enfrentar? De que modo a diferença poderá abrir brechas para colocar o pensamento em movimento?

E retomo o que Heuser (2013, p. 3) nos diz e que me faz pensar nas atuais propostas para educação, o que querem silenciando o ato de pensar:

Mas o que produzimos com a tranquilidade e a estabilidade das questões de respostas prontas que garantem a conformidade entre aquele que ensina e o outro que, supõe-se, necessariamente aprende; a anuência entre aquele que fala e aquele que escuta, aquele que pergunta e o outro que responde? (p. 3).

Retomo também as perguntas de Williams (2013, p. 16), "E se a vida tivesse diferentes padrões? E se nossas verdades estabelecidas fossem outras, não o suposto? Como podemos fazer as coisas diferentes? "

Finalizo apenas as considerações, sigo rabiscando escritas, pensando outros modos de existir para a docência em artes visuais, espreitando afetos, alimentando meus diários quando as coisas me atravessarem, quando pesquisar, quando escutar, parar, fazer travessia. Aos leitores... devir.

Referências

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação e Realidade**, 2002, p. 179-204.

CARDONETTI, Vivien K. **Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas**. Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

CARDONETTI, Vivien K; OLIVERIA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais. In: **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Marilda Oliveira de Oliveira e Fernando Hernández. (orgs). 2º ed. Edufsm. 2015, p. 52-73.

CHARRÉU, Leonardo Verde; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários de aula e portfólios como instrumento metodológicos da prática educativa em Artes Visuais. **Cadernos de pesquisa**. v. 45, nº 156. 2015, p. 420-425.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Orgs.). In: **Uma escrita acadêmica outra: Ensaaios, experiências e invenções**. Lamparina: Rio de Janeiro, 2016, p. 31 - 47.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia - Volume 1**. Número 1. 2009, p. 91 - 110.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido** [tradução Luis Roberto Salinas Fortes]. São Paulo, Perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [commodificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. [Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2º ed. [tradução Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka por uma literatura menor.** [Tradução Júlio Castañon Guimarães]. Imago Editora Ltda. Rio de Janeiro, RJ. 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** [Tradução Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz]. 3ªed.; 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1 [Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa]. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2 [Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão]. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 [Tradução Sueli Rolnik]. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos.** [Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro]. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal: revista de psicologia.** Niterói, RJ. 2011, v. 23 - n. 2, p. 269-290.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. "Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto" do livro Uma outra escrita acadêmica". In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Orgs.). Uma escrita acadêmica outra: Ensaios, experiências e invenções. Lamparina: Rio de Janeiro, 2016, p. 111-123.

FILHO, Aldo V. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Revista Educ. Soc.,** Campinas, 2007, p. 97-110.

FORTIN, Sylvie. Contribuições da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena.** Porto Alegre, 2009, p. 77-88.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação** - parte um: Deleuze e a filosofia. UFSC, 2007.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografia do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HEUSER, Ester Maria Dreher. A Filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos: para pensar o "momento da sensibilização" no ensino de filosofia. **Miscelâneos.** Fermentario N. 7, Vol. 2. UNICAMP, 2013.

IMMIANOVSKY; Charles. **Currículo - por uma experiência narrativa com diários nas aulas de artes**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), 2015.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, 2002.

LAZZAROTTO; Gislei D. R. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis**. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MANSANO, Sonia R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 2009, p. 110 - 117.

MITCHELL, W.J.T. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.) **In: Culturas das Imagens - desafios para a arte e para a educação**. 2ª edição revista e ampliada. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016, p. 227-244.

NEUSCHARANK, Angélica; OLIVEIRA, Marilda. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. **Educação**. Santa Maria, RS, 2017, p. 585-596.

NEUSCHARANK, Angélica; BARIN, Ana Cláudia. O que podem as Imagens na Pesquisa Acadêmica? I/Mediações e Possibilidades a partir da Artista Contemporânea Brooke Shaden. VALLE, Lutiere D. (Org.). **Artes Visuais e suas I/Mediações conexões interdisciplinares**. Editora do PPGART-UFSM, 2018, p. 52-63.

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, GALLI, Tania Mara. **Conversas entre Escher e Deleuze: tecendo percursos para se pensar a subjetivação**. *Revista Psicologia e Sociedade*, 2006.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. **20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro, 2011, p. 988-1000.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma pesquisa narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **In: Como e por que pensamos a cultura Visual**. Edufsm. 2011a, p. 175-190.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode um diário de aula? MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **In:Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 225-236.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**. v.27. 2014, p. 111-126.

OLIVEIRA, Marilda O. de; CARDONETTI, Vivien K.; SANTOS, Cláudia A.; GARLET, Francieli R. Revezamentos entre teoria e prática: Movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. **Revista Portuguesa de Educação**, 2018, p. 94-107.

ROCHA, Décio. Agenciamentos coletivos de enunciação em o homem que copiava. **Psicologia em Estudo**. Maringá, 2007.p. 403 - 413.

ROSA, Aline N. Uma aprendizagem em deslocamento: territórios e paisagens inventadas. **Anais do XI Ciclo de Investigações PPGAV/UEDESC**, 2016.

SANTOS, Camila M; BIANCALANA, Gisela R. **Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas**. Revista Aspas, ppgac - USP, 2017, p. 83-93.

SATLER, Lara Lima. **Diários de aula como deflagrador de uma pesquisa com experimentações audiovisuais**. Revista Digital do LAV, 2016, p. 35 - 59.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1183-1194, Set. / Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de notas de Tomaz Tadeu. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA; Mariana Gesteira da. **Discursos sobre a miséria e a exclusão no cinema brasileiro contemporâneo: o caso do filme 5Xfavela, agora por nós mesmos**. Duque de Caxias, RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2013.

SOUZA, Antônio Vital Menezes de; SANTOS, Vinicius Silva. **Aprendências Nômade(s): Expressões da multiplicidade em Gilles Deleuze**. V colóquio internacional "Educação e contemporaneidade", 2011, p. 34 - 38.

TASQUETTO; Angélica D'Avila. **Memória e narrativa - O diário de professor para construir-se na docência em artes visuais**. V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2012, p. 968 - 978.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, 2005, p. 1217-1227. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VASCONCELLOS, Cristine Schüssler de. **O que pode à docência em formação inicial em Artes Visuais? Pensando a aprendizagem pelos signos**. Monografia do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Santa Maria, RS: UFSM, 2016.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

www.todamateria.com.br. TODA MATÉRIA: CONTEÚDOS ESCOLARES PARA ALUNOS E PROFESSORES. Filosofia. **O que é tabu?** Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-tabu/> . Acessado em: 15/07/2018.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZORDAN, Paola; LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Artestágios: pesquisa, práticas e experiências em estágios de artes visuais. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012**.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. [Tradução André Telles]. Ifch-unicamp. Rio de Janeiro, 2004.

ANEXO 1

Questionário - Diário da Prática Pedagógica (DPP)

- 1) Descreva com detalhes a materialidade escolhida como diário (tamanho, espessura, material, cor, densidade,, textura, etc).
- 2) Qual a relação da materialidade escolhida com a temática do projeto?
- 3) Qual é a problemática do seu projeto?
- 4) Quais os principais conceitos e autores? Fale brevemente sobre cada um deles.
- 5) Comente as 6 dimensões do diário:
 - a) Pontos de pautas ou dilemas. Zabalza (2004) nos diz que dilemas são elementos que nos perturbam, aquilo que nos inquieta no processo docente. Neste semestre, quais seriam seus dilemas? E como presentificou-se este elemento no seu diário?

- b) Como se sente como professor/a em formação? Quais os principais desafios? E como esta dimensão aparece no seu diário?
 - c) No seu diário, onde situam-se os estudantes com quem convive? Eles aparecem em imagens ou falas? Como os percebe?
 - d) Como os conceitos chave do seu projeto são mencionados no diário?
 - e) Como é a relação entre imagem e escrita do seu diário? Estão em iguais proporções?
 - f) Como seu processo formativo (encontros no LAV e demais disciplinas), adentram o diário?
- 6) Qual é a validade da elaboração do DPP e da sua partilha no coletivo?





